

Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 520

Numéro EDUQ : 8870262

Bédard, Luc G.

La philosophie de l'éducation du Rapport Parent et l'apparition des écoles alternatives au Québec / par Luc G. Bédard. -- [Trois-Rivières?] : L. G. Bédard, 1987.
iv, 96 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. [89]-96.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Ecole innovatrice * Philosophie de l'éducation * Histoire de l'éducation * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Rapport Parent

Les objectifs de la recherche sont: 1. de cerner certains éléments qui permettent de mieux comprendre l'évolution du monde de l'éducation et notamment l'apparition des écoles alternatives (ou innovatrices); 2. de montrer les liens qui peuvent exister entre la philosophie pédagogique du Rapport Parent et celle du mouvement des écoles alternatives de l'ordre primaire; 3. de retracer les origines des écoles alternatives pédagogiques; 4. de trouver dans la perspective ouverte par le rapport Parent des facteurs qui auraient favorisé l'apparition, le développement et le regroupement des écoles alternatives. Le premier chapitre situe le problème; le deuxième définit les objectifs de la recherche et précise son cadre théorique. Les troisième et quatrième chapitres présentent une analyse des discours pédagogiques du Rapport Parent et du mouvement des écoles alternatives. Le cinquième chapitre établit les liens entre ces deux types de discours et le dernier chapitre propose une réflexion sur les facteurs susceptibles d'avoir pu exercer une influence sur l'apparition des écoles alternatives au Québec.

Type de document: r



Université du Québec à Trois-Rivières

**Fiche-résumé de travail
de recherche de 2e cycle**

- ☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: LUC G. BÉDARD

Diplôme postulé: MAÎTRISE EN ÉDUCATION, M.Éd.

Nom du directeur
de recherche: PIERRE ANGENOTNom du co-directeur
de recherche (s'il y a lieu):Titre du travail
de recherche: LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DU RAPPORT PARENT
ET L'APPARITION DES ÉCOLES ALTERNATIVES AU QUÉBEC

Résumé:*

L'apparition, au début des années "70", des écoles alternatives pédagogiques qui, tout en se considérant dans la foulée du renouveau pédagogique amorcé par le discours du Rapport Parent (avec la conception de l'éducation qu'il véhiculait soit: la pédagogie doit être centrée sur les besoins et intérêts de l'enfant), contestaient plus ou moins l'enseignement existant dans les écoles «régulières» d'un système scolaire réformé selon les recommandations mêmes de ce rapport (car au début des années "70", l'enseignement traditionnel dominait encore dans l'enseignement élémentaire), nous amena à nous interroger sur les origines de ces écoles au Québec et, à formuler, pour la présente recherche, les objectifs suivants:

- a) Acquérir la connaissance des éléments qui permettraient de mieux comprendre certains aspects de l'évolution du monde de l'éducation du Québec au cours des années "60" et "70", notamment au niveau de l'apparition des écoles alternatives pédagogiques.
- b) Montrer les liens qui peuvent exister entre la philosophie pédagogique du Rapport Parent et celle du mouvement des écoles alternatives pédagogiques (de niveau élémentaire).
- c) Retracer les origines des écoles alternatives pédagogiques au Québec.

- d) Trouver, dans la perspective ouverte par le Rapport Parent, des facteurs (d'ordre pédagogique, philosophique, sociologique, politique et économique) qui, dans la société du Québec au cours des années "60" et "70", auraient favorisé l'apparition, le développement et le regroupement des écoles alternatives pédagogiques.

Pour atteindre ces objectifs, le recours à une approche historique sera nécessaire. Toutefois, l'utilisation d'une telle approche ne sera pas suffisante. Il faudra également recourir à une méthode scientifique d'analyse du discours pédagogique (qui s'inscrit dans le prolongement des travaux effectués, dans le domaine des discours, par Perelman, Reboul et le groupe ÉDIPEQ) afin de nous permettre d'analyser, de comparer et de mettre en évidence les analogies et les différences existant entre le discours pédagogique du Rapport Parent et celui des écoles alternatives pédagogiques. Cela nous permettra d'amorcer une réflexion sur les facteurs qui auraient pu exercer une influence dans l'apparition de ces écoles.

Luc G. Bédard

Signature du candidat

Date: 25/03/87

P. Proulx

Signature du directeur de recherche

Date: 25/05/87

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DU RAPPORT PARENT
ET L'APPARITION DES ÉCOLES ALTERNATIVES AU QUÉBEC

par

LUC G. BÉDARD

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Mars 1987

REMERCIEMENTS

Je désire remercier M. Pierre Angenot pour le support qu'il m'a apporté au cours de ma recherche et, qui fut, à mon humble avis, un excellent directeur de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
INTRODUCTION	iv
CHAPITRE I: Situation du problème	1
CHAPITRE II: Présentation du cadre théorique et justification de la méthodologie	6
CHAPITRE III: Le Rapport Parent et l'enseignement élémentaire	20
CHAPITRE IV: Les écoles alternatives pédagogiques et leur discours pédagogique	37
CHAPITRE V: Les liens entre le discours du Rapport Parent et celui des écoles alternatives pédagogiques	54
CHAPITRE VI: Réflexions sur l'apparition des écoles alternatives pédagogiques au Québec	73
CONCLUSION	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	89

INTRODUCTION

Pour satisfaire aux exigences du programme de la Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, les étudiants doivent élaborer un projet de recherche, exécuter celui-ci et produire un rapport. Or, le présent document constitue justement le dernier élément de ces diverses étapes c'est-à-dire la présentation des résultats de la recherche que j'ai effectuée au cours de mes études de deuxième cycle. Toutefois, avant d'aborder la présentation de la problématique et des résultats de la présente recherche, il serait bon de rappeler que le choix de mon sujet d'étude fut influencé par mes préoccupations en éducation soit: la nécessité d'acquérir et de fournir des éléments qui pourront permettre une meilleure compréhension du monde de l'éducation au Québec et, particulièrement depuis la publication du Rapport Parent.

CHAPITRE I

Situation du problème

En 1964, le gouvernement libéral du Québec (dirigé par Jean Lesage) créait le Ministère de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation et procédait à une réforme scolaire (amorcée depuis la fin des années "50"). Or, l'idée de modifier le système scolaire du Québec n'est pas née spontanément dans l'esprit des dirigeants « québécois » en 1964 mais, elle est plutôt le résultat d'une longue évolution de la société. On peut déceler dans l'évolution de la société du Québec et dans l'histoire de son système scolaire, des éléments annonciateurs des modifications que subira le monde de l'éducation dans les années "60" et "70".

Au cours de cette période, l'État commencera à jouer un rôle important dans l'évolution du monde scolaire. Ainsi, lorsque l'on examine l'histoire scolaire du Québec, on repère, dans les années "60", un événement que l'on pourrait qualifier de transitoire étant donné qu'il mettait plus ou moins un terme, dans le monde de l'éducation, à une période de conservatisme (au niveau pédagogique) et qu'il en annonçait une autre plus ou moins effervescente. Il s'agit de la création en 1961, par le gouvernement, de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec qui aboutira, à la rédaction et à la publication

(entre 1963 et 1966) du Rapport Parent (du nom du président de la Commission d'enquête) qui fut un levier essentiel de la réforme scolaire.

Le Rapport Parent est un événement important dans l'histoire de l'éducation car il voulait, par la philosophie pédagogique qu'il véhiculait et par les recommandations qui en découlaient, adapter ou «réajuster» le monde scolaire à la société actuelle (dans les années "60") et future du Québec. Ainsi, la réforme scolaire, que préconisait le Rapport Parent, devait assurer, ou du moins, favoriser, à plus ou moins long terme, la participation des citoyens au développement culturel, économique et politique du Québec. Or, pour permettre cela, le Rapport Parent proposait, par la réforme des structures administratives et pédagogiques, de démocratiser le système scolaire c'est-à-dire de faciliter l'accès aux études pour l'ensemble des citoyens.

On ne peut nier que le système scolaire modifié selon les recommandations du Rapport Parent, ait favorisé l'accès aux études de l'ensemble des Québécois et permis de former une main-d'oeuvre diversifiée et nombreuse. Mais, au niveau de la pratique pédagogique dans le système scolaire, le Rapport Parent, avec la philosophie qu'il véhiculait, a-t-il exercé une influence sur celle-là ? Il est difficile de répondre à une telle question. En effet, même si l'on retrouve dans la philosophie pédagogique du Rapport Parent un souci d'adapter les approches éducatives à la

diversité des gens, dans la pratique, les méthodes d'enseignement sont laissées à la discrétion des enseignants. Cela rend extrêmement dangereuse toute tentative de comparaison entre les pratiques pédagogiques ayant eu cours dans la période antérieure à la réforme scolaire et celles qui se manifesteront par la suite car elles peuvent varier selon la diversité des perspectives et des pratiques des enseignants.

Toutefois, si l'on ne peut répondre avec précision et certitude à une telle question, on peut, par contre, constater l'apparition, à la charnière des années "60" et "70", de divers types d'écoles (engendrées par différents courants de pensée) qui contestaient plus ou moins radicalement les pratiques pédagogiques qui avaient cours dans le système scolaire. Or, dans cet ensemble plus ou moins hétérogène, un certain nombre d'écoles, partageant les mêmes convictions et conceptions au niveau de l'éducation, se rassemblèrent pour former une association pédagogique (elle sera la manifestation d'un mouvement pédagogique) qui portera le nom de C.O.E.L.A.N.D. (groupe oeuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique). Cette association, qui regroupe un ensemble d'écoles, de projets et de sympathisants, tout en se considérant dans la foulée du renouveau pédagogique amorcé par la philosophie du Rapport Parent de par le discours qu'il tenait (la pédagogie doit être centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant) et les approches pédagogiques qu'il préconisait, voulait offrir des alternatives

à l'enseignement dispensé dans les écoles «régulières» du système scolaire du Québec (un enseignement qui, en étant basé sur des programmes uniformisés, ne répondait pas nécessairement, selon les tenants du mouvement des écoles alternatives, à la diversité des besoins et des aptitudes des jeunes) de niveau élémentaire et secondaire (étant donné qu'il existe très peu d'écoles alternatives au niveau secondaire, on choisira de se limiter à l'étude des écoles de niveau élémentaire).

Par conséquent, il serait important de connaître les facteurs (d'ordre pédagogique, philosophique, sociologique, politique ou économique) qui, dans la société du Québec au cours des années "60" et "70", auraient favorisé l'apparition, le développement et le regroupement des écoles alternatives qui, en prétendant poursuivre l'oeuvre du renouveau pédagogique et philosophique amorcée par le Rapport Parent, remet plus ou moins en question les pratiques pédagogiques qui existent dans le système scolaire.

La connaissance de ces éléments permettrait de mieux comprendre certains aspects de l'évolution du monde de l'éducation au Québec au cours de années "60" et "70".

Dans les chapitres qui vont suivre, nous présenterons les résultats des investigations menées pour améliorer notre compréhension quant à l'apparition des écoles alternatives. Ainsi, dans le deuxième chapitre, nous présenterons les diverses questions de

recherche et les objectifs qu'aura suscités la problématique de la présente recherche. Par la suite, nous pourrons, par rapport à ces éléments, définir le cadre théorique auquel on se référera pour justifier la démarche et mener à bien la présente étude.

Dans le troisième chapitre, nous tenterons de présenter les principaux éléments du discours pédagogique que le Rapport Parent tenait au niveau de l'enseignement dans les écoles élémentaires du système scolaire.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons les principaux éléments du discours pédagogique que le mouvement des écoles alternatives (dont l'une de ses manifestations est constituée par le G.O.E.L.A.N.D.) tenait au niveau de l'enseignement élémentaire.

Dans le cinquième chapitre, nous tenterons de mettre en évidence les liens de correspondance pouvant exister entre les propos (le discours) tenus par le Rapport Parent et par les écoles alternatives afin d'acquérir des indices qui pourraient nous permettre d'amorcer, dans le sixième chapitre, une réflexion sur les facteurs susceptibles d'avoir pu exercer une influence sur l'apparition des écoles alternatives au Québec.

CHAPITRE II

Présentation du cadre théorique et

Justification de la méthodologie

Dans l'introduction, nous avons présenté la problématique de cette recherche. Celle-ci mettait en évidence l'apparition d'un type d'école (au niveau de l'enseignement élémentaire) qui, tout en se considérant, au niveau de la philosophie, dans la foulée du renouveau pédagogique amorcé par le Rapport Parent, contestait le système scolaire réformé selon les recommandations de ce dernier. Il s'agissait des écoles alternatives pédagogiques selon la terminologie utilisée par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport intitulé «Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public». Mentionnons pour l'instant (on définira plus amplement ce type d'école dans le quatrième chapitre du présent travail) que sous le vocable d'écoles alternatives pédagogiques, on désigne les institutions d'enseignement public qui ont comme principal objectif pédagogique l'élaboration et l'utilisation d'approches éducatives essentiellement centrées sur le développement de l'enfant et qui sont regroupées dans une association: le G.O.E.L.A.N.D. Inc.

Cela nous a amené à nous interroger sur l'existence d'une situation problématique et à formuler les questions suivantes: pourquoi voit-on apparaître dans le monde de l'éducation, au

cours des années "70", des écoles alternatives pédagogiques de niveau élémentaire qui, en prétendant poursuivre l'oeuvre de renouveau pédagogique amorcé par les propos du Rapport Parent, contestaient plus ou moins l'enseignements existant dans les écoles «régulières» d'un système scolaire réformé selon les recommandations mêmes de ce rapport? Les écoles alternatives pédagogiques s'inscrivent-elles réellement dans la foulée de la réforme pédagogique préconisée par le Rapport Parent? Existe-t-il des liens entre la philosophie pédagogique du Rapport Parent et celle du mouvement des écoles alternatives pédagogiques? Quelles sont les origines des écoles alternatives pédagogiques au Québec? Quels sont les facteurs (d'ordre pédagogique, philosophique, sociologique, politique ou économique) qui dans la société du Québec au cours des années "60" et "70", ont favorisé l'apparition, le développement et le regroupement des écoles alternatives pédagogiques de niveau élémentaire?

Il semble que les réponses à ces questions favoriseraient l'acquisition de certains éléments qui nous permettraient de mieux comprendre et d'amorcer une réflexion sur des aspects de l'évolution du monde de l'éducation au Québec au cours des années "60" et "70" (notamment le phénomène des écoles alternatives pédagogiques).

Bien que nous sachions que le modèle éducatif préconisé par les écoles alternatives pédagogiques s'insère dans un courant

pédagogique (appelé communément aujourd'hui «modèle organique» ou encore «pédagogie ouverte») trouvant ses origines dans la conception de l'éducation de l'École Nouvelle, il est assez difficile d'identifier avec certitude, avant 1974, tous les éléments qui auraient contribué à l'apparition de ce type d'école au Québec. Il faut se rappeler qu'il y a eu divers individus et regroupements (liés à des courants de pensées qui se sont développés tant au Québec qu'ailleurs) qui ont, en contestant plus ou moins le type d'enseignement (souvent lié à la conception de l'Enseignement traditionnel) dispensé dans les écoles régulières du système scolaire (avant et après la publication du Rapport Parent), prôné des conceptions de l'éducation qui pouvaient avoir des liens avec celle de l'École Nouvelle. Ainsi, n'est-il pas légitime de soutenir qu'un précurseur comme Borduas, en publiant en 1948 un ouvrage intitulé «Refus global» et dans lequel on retrouve une conception de l'éducation centrée sur l'apprentissage par la découverte, l'expérimentation et la recherche, puisse avoir exercé avec ses idées, au même titre que d'autres individus (que l'on pense à Edouard Montpetit, André Laurendeau, Jean-Charles Falardeau et bien d'autres) ou phénomènes socio-culturels¹, une influence sans doute encore lointaine mais néanmoins déterminante sur le

1. On peut, pour mieux connaître certains de ces précurseurs et de ces phénomènes, consulter l'ouvrage de Marcel Fournier intitulé: «L'entrée dans la modernité - Science, culture et société au Québec». (aux Editions coopératives Albert Saint-Martin).

contexte de réflexion qui a suscité l'apparition des écoles alternatives pédagogiques au Québec?

Par contre, on peut constater que les écoles alternatives pédagogiques, tout en contestant le système scolaire réformé selon les recommandations du Rapport Parent, tiennent un ensemble de propos ayant plusieurs liens avec ceux de ce document (notamment au niveau de la nécessité de centrer l'enseignement sur les besoins et intérêts de l'enfant). Cela nous amènerait à formuler, pour la présente recherche, les objectifs suivants:

Objectif général:

- a) Développer la compétence pertinente pour comprendre en profondeur les aspects essentiels de l'évolution du monde de l'éducation du Québec au cours des années "60" et "70", notamment au niveau de l'apparition des écoles alternatives pédagogiques.

Objectifs spécifiques:

- b) Montrer les liens qui peuvent exister entre la philosophie pédagogique du Rapport Parent et celle du mouvement des écoles alternatives pédagogiques (de niveau élémentaire).

- c) Retracer les origines des écoles alternatives pédagogiques au Québec.
- d) Trouver, dans la perspective ouverte par le Rapport Parent, des facteurs (d'ordre pédagogique, philosophique, sociologique, politique et économique) qui, dans la société du Québec au cours des années "60" et "70", auraient favorisé l'apparition, le développement et le regroupement des écoles alternatives pédagogiques.

Pour atteindre ces objectifs et répondre aux questions de recherche, il serait nécessaire de mettre en évidence les liens qui peuvent exister entre la philosophie pédagogique (la conception de l'éducation) du Rapport Parent et celle du mouvement des écoles alternatives pédagogiques (tel qu'elle est diffusée par le G.O.E.L.A.N.D.) afin de connaître les similitudes et les différences pouvant exister entre ces deux discours. Cela pourrait favoriser notre compréhension du Rapport Parent et du phénomène des écoles alternatives pédagogiques. De plus, une telle compréhension pourrait nous permettre d'amorcer une réflexion qui favoriserait la mise en évidence de quelques facteurs (d'ordre pédagogique, philosophique, sociologique, politique ou autres) qui, dans la société du Québec au cours des années "60" et "70", auraient pu contribuer à l'apparition et au développement des écoles alternatives pédagogiques puisque ces dernières, tout en se considérant dans la foulée de la réforme pédagogique préconisée

par le Rapport Parent, contestaient le type d'enseignement dispensé dans les écoles élémentaires du système scolaire.

Ainsi, cette recherche devra nous permettre de questionner le passé de façon à susciter une réflexion (que l'on pourrait considérer comme une tentative d'exploration d'un phénomène à la fois méconnu et complexe) sur les éléments qui auraient pu jouer un rôle dans l'apparition des écoles alternatives pédagogiques au Québec. Pour ce faire, étant donné la nature et les objectifs de la présente recherche, il semble que l'utilisation d'une approche historique pourrait s'avérer utile pour comprendre certains aspects de l'évolution du monde de l'éducation du Québec au cours des années "60" et "70" (il faut préciser que cette recherche n'a pas la prétention d'être une étude historique mais plutôt une démarche permettant d'améliorer notre compréhension quant au développement d'un certain type d'école dans le système scolaire). Le recours à une approche historique (qui fut essentiel lors de l'élaboration de la problématique) sera parfois nécessaire dans la présente recherche puisqu'elle nous permettra de replacer ce phénomène (l'apparition des écoles alternatives pédagogiques) dans son contexte c'est-à-dire dans l'évolution de la société au cours des années "60" et "70".

L'histoire, en effet, permet d'obtenir:

(...) la réponse (...) à une question que pose au passé mystérieux la curiosité, l'inquiétude, certains diront l'angoisse existentielle, de toute façon

l'intelligence, l'esprit de l'historien. Le passé se présente à lui, tout d'abord, comme un vague fantôme, sans forme ni consistance; pour le saisir il faut l'enserrer étroitement dans un réseau de questions sans échappatoires, le contraindre à s'avouer; aussi longtemps que nous ne l'attaquons pas de la sorte il demeure voilé et silencieux. Logiquement, le processus d'élaboration de l'histoire est déclenché, non par l'existence des documents, mais par une démarche originale, la «question posée», qui s'inscrit dans le choix, la délimitation et la conception du sujet. (2)

En fait, l'histoire est une «construction» de l'historien qui a comme principal objectif de rendre intelligible le passé. L'historien doit construire la connaissance historique à partir des faits ou des événements d'une époque pour en faire ressortir le contexte qui donnera une signification à ces mêmes faits ou événements. Pour faciliter cette tâche et pour garantir un certain niveau d'objectivité, l'historien utilise une technique particulière à l'histoire soit: la critique historique. Ainsi,

Comme l'histoire ne se fait que sur la base des témoignages, distinguer le vrai du faux se ramènera pour l'historien à trois opérations fondamentales: rechercher d'abord et classer les témoignages; les vérifier et les comprendre ensuite; enfin les interpréter. Tel est le rôle de l'heuristique, de la critique proprement dite et de l'herméneutique. (3)

Toutefois, bien que le recours à une approche historique puisse se révéler utile pour mener à terme la présente recherche,

-
2. Marrou, H.I., De la connaissance historique, Paris: Seuil, 1975, pp. 60-61, (Coll. «Point-Histoire»).
 3. Halkin, L.E., Initiation à la critique historique, Paris: Ed. Serge Fleury, 1982, p.62.

elle ne sera pas suffisante pour nous permettre de répondre aux questions suscitées par la problématique et, pour mettre en évidence les liens pouvant exister entre les propos du Rapport Parent et ceux des écoles alternatives pédagogiques (ce qui est essentiel à la compréhension de l'apparition de ce type d'école). Il faudra également recourir à une méthode scientifique d'analyse du discours pédagogique. En effet, la définition que nous donnerons de celui-ci nous permet de considérer le Rapport Parent et l'ensemble des propos tenus par les écoles alternatives pédagogiques (puisque'il visent à proposer et à justifier un changement pédagogique à l'aide d'une certaine conception de l'éducation) comme de véritables discours pédagogiques. Avant d'explicitier la méthode qui sera employée dans la présente recherche, il est indispensable de définir ce que l'on entend par discours pédagogique et, compléter, de ce fait, le cadre théorique auquel se réfère notre méthodologie.

Par discours pédagogique (on utilisera dans cette étude le terme de position pédagogique comme un synonyme de discours pédagogique) on désigne l'ensemble des propos qu'un individu ou un groupe « (...) tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres. Il prétend par là

même à la vérité, une vérité d'ordre pratique»⁴. Cette définition implique qu'un discours pédagogique doit, pour remplir sa fonction, s'adresser à un auditoire particulier (celui-ci dépend des objectifs visés par l'instance énonciatrice du discours) et contenir un procédé d'argumentation (une démarche visant à justifier et à établir le bien-fondé des propos émis) qui lui permettra d'exercer une influence sur son «public cible». Comme Chaïm Perelman le mentionnait dans son ouvrage consacré à l'argumentation:

Ce que nous conservons de la rhétorique traditionnelle, c'est l'idée même d'auditoire, qui est immédiatement évoquée dès que l'on pense à un discours. Tout discours s'adresse à un auditoire et on oublie trop souvent qu'il en est de même de tout écrit. Tandis que le discours est conçu en fonction même de l'auditoire, l'absence matérielle des lecteurs peut faire croire à l'écrivain qu'il est seul au monde, bien qu'en fait son texte soit toujours conditionné, consciemment ou inconsciemment, par ceux auxquels il prétend s'adresser. (5)

Ce fait serait lié à la fonction de l'argumentation (que met en oeuvre toute entreprise discursive) qui est de «(...) provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment»⁶. Cela nous amène à préciser un peu

4. Reboul, O., Le langage de l'éducation, Paris: P.U.F., 1984, p. 11.

5. Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L., La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation, t. 1, Paris: P.U.F., 1958, pp. 8-9.

6. Ibid., p. 5

plus la définition qu'Olivier Reboul a donné du discours pédagogique. Un discours pédagogique (par le procédé d'argumentation qu'il implique) pourrait être considéré comme le résultat d'une:

(...) démarche par laquelle une personne - ou un groupe - entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions - arguments - qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé. (7)

C'est justement par rapport à une telle optique (c'est-à-dire la nécessité pour l'instance énonciatrice, dans l'élaboration d'un discours pédagogique, de justifier et de fonder les propos qu'elle tient sur l'éducation) qu'une équipe de recherche, connue sous le nom de groupe Edipeq (Edipeq est l'abréviation de «épistémologie des discours pédagogiques au Québec»), a entrepris une réflexion sur les discours pédagogiques. Pour le groupe Edipeq,

Sommairement défini, le discours pédagogique, en liaison avec une pratique, consiste dans l'élaboration d'un ensemble de propositions aménagées suivant un ordre relativement déterminé pour expliquer et justifier, bref pour convaincre du bien fondé d'une position, et destinées à conduire l'action et à l'encadrer pour en infléchir l'accomplissement dans une direction privilégiée. Dans sa substance et sa consistance spécifiques le discours pédagogique combine des exigences de nature strictement scientifique (la dimension explicative relevant de sa fonction opératoire) avec, celles qui concernent le champ des idéologies et des visions du monde (dimension justificative, axiologique, relevant de sa fonction de légitimation). (8)

7. Oléron, P., L'argumentation, Paris: P.U.F., 1983, p. 4.

8. Angenot, P., «La formation fondamentale. Observations
Renvoi (suite)

Cette conception a conduit le groupe Edipeq à émettre l'hypothèse que tout discours pédagogique serait constitué par quatre types de propositions qui auraient respectivement pour fonction de définir le réel, les crédos, les fondements et l'action. Voyons maintenant en quoi consiste ces propositions.

Les propositions ayant pour fonction de définir le réel permettraient à l'instance énonciatrice (un individu, un groupe ou autre) de décrire le contexte (un fait, un problème, une situation, un phénomène, etc...) par rapport auquel l'ensemble de ses propos acquiert une valeur et une signification particulière. Cela impliquerait que la vision du réel, présentée dans un discours pédagogique, serait plus ou moins conditionnée par les crédos et les fondements de l'instance énonciatrice.

Les propositions ayant pour fonction de définir les crédos permettraient à l'instance énonciatrice d'exprimer et d'expliquer ses croyances, ses valeurs, ses conceptions, ses idées, ses jugements, son opinion bref, tout ce qui a trait à ses convictions et ses réflexions.

Renvoi (suite)

préliminaires pour l'analyse d'un discours», Monographies des Sciences de l'Éducation, Vol. III, No 4, (octobre 1984), p. 2.

Quant à ses propositions définissant les fondements, elles exerceraient un rôle essentiel dans l'élaboration d'un discours pédagogique puisqu'en permettant à l'instance énonciatrice de fonder, de justifier, de soutenir, de valider et de lier ensemble ses diverses propositions, elles conditionneraient plus ou moins la valeur et la teneur donc, la recevabilité de ces dernières. En fait,

(...) l'action de fonder en matière d'éducation, dans son ancrage (le réel), ses développements (les crédos), ses retentissements spécifiques (l'action) est indissociable d'un cadre discursif et de l'ensemble des stratégies argumentatives qui lui procurent sa pleine intelligibilité. Justifier une intervention éducative, en assurer le bien-fondé, c'est donc s'efforcer de l'inscrire dans un ordre de représentation complexe, cohérent et situé, élaboré de telle sorte que l'action y soit présentée comme une conséquence nécessaire, ou au moins fortement souhaitable au regard des savoir et des valeurs qui auront été pris en considération pour servir de soutien. (9)

Pour ce qui est des propositions ayant comme fonction de définir l'action, elles permettraient à l'instance énonciatrice de mettre en place les divers éléments qui serviront soit à anticiper, à définir, à expliciter ou à encadrer une action qui serait suscitée par l'ensemble de ses propos.

Il est important de noter que l'ordre dans lequel nous avons défini ces quatre types de propositions n'est pas nécessairement

9. Ibid., p.6.

celui que ces divers ensembles d'énoncés auront dans un discours pédagogique. En fait, selon l'hypothèse du groupe Edipeq, il n'y aurait pas d'ordre pré-déterminé pour ces diverses propositions dans un discours pédagogique. Leur ordre serait imposé par le type de discours¹⁰, les objectifs qu'il poursuit et l'auditoire auquel il s'adresse prioritairement. Ainsi, les propositions définissant le réel pourraient se retrouver aussi bien au début qu'à la fin d'un discours. Il faut ajouter que toutes les propositions ayant une même fonction ne seront pas forcément regroupées ensembles dans un discours. Il se peut même que certains types d'énoncés soient absents dans un discours pédagogique (par exemple, un discours qui ne propose pas d'action ou de solution) ou implicites (c'est fréquemment le cas pour les fondements où, parfois, seule la terminologie employée par l'instance énonciatrice «trahit» ses fondements). Ces caractéristiques particulières sont liées évidemment à des stratégies discursives et aux aléas de leur développement.

10. Il serait important de préciser, puisque cela pourra s'avérer utile pour la présente étude, que Olivier Reboul a élaboré une typologie des discours pédagogiques, dans un ouvrage intitulé «Le langage de l'éducation», dans laquelle il identifie et définit cinq types de discours pédagogiques soit: le contestataire, le novateur, le fonctionnel, l'humaniste et l'officiel. On pourra se référer à cette étude pour mieux connaître ces types de discours puisque notre but n'est pas de définir tous les types de discours pédagogiques pouvant exister.

Suite à cet ensemble de considérations sur les discours, nous pouvons présenter la méthodologie qui sera utilisée pour connaître les liens pouvant exister entre la position pédagogique du Rapport Parent et celle des écoles alternatives pédagogiques et, pour amorcer une réflexion sur l'apparition de ce type d'école.

Pour réaliser la présente étude, il s'agira, étant donné que l'on se réfère à l'hypothèse fonctionnelle du groupe Edipeq (tout discours pédagogique contiendrait quatre types de propositions), de mettre en évidence, dans chaque discours (celui du Rapport Parent et celui des écoles alternatives pédagogiques), les propositions définissant le réel, les crédos, les fondements et l'action. Une fois cette étape réalisée, nous pourrons comparer ces deux discours pédagogiques au niveau de leurs énoncés constitutifs (le réel, le crédos, les fondements et l'action) et de leurs enjeux. Cela nous permettra d'apprécier, sous l'angle combiné de l'histoire et de l'idéologie, les liens pouvant exister entre ces deux conceptions de l'éducation.

L'utilisation d'une telle méthodologie, que l'hypothèse du groupe Edipeq rend possible, dictera l'ordre dans lequel seront présentés les divers éléments du présent rapport de recherche.

CHAPITRE III

Le Rapport Parent et l'enseignement élémentaire

Dans les années précédant la période de la Révolution tranquille (1960-1966), malgré quelques réformes du système scolaire, celui-ci fut critiqué à maintes reprises. En fait,

(...) le climat général des années 50, surtout après 1956 était nettement à la controverse et à la critique: on parle de réforme dans les écoles normales, une crise d'autorité couve, latente, dans le secteur de l'enseignement spécialisé, les universités se plaignent de leur absence de fond et de leur impuissance devant l'affluence sans cesse grandissante des étudiants. Le secteur public lui-même et l'enseignement qu'on y dispense sont vivement attaqués dans une série d'articles d'un correspondant mystérieux (dans *Le Devoir*) qui signe Frère Untel. La publication de ses Insolences s'avère un immense succès de librairie et les coups qu'il assène ébranlent les fondements même du département de l'Instruction publique. (1)

Ces flots de critiques mettaient en évidence l'existence d'un ensemble de problèmes dans le système scolaire. Mais, le gouvernement en place (L'Union nationale), qui semble plus préoccupé à défendre l'ordre établi, accorde plus ou moins d'importance à ces critiques. Il faudra attendre l'élection, en 1960, d'un nouveau gouvernement pour que soit étudié les problèmes dans le domaine

1. Audet, L.-P., Histoire de l'enseignement au Québec: 1608-1971, t.2, Montréal: HRW, 1971, p. 389.

de l'éducation. En 1961, le gouvernement libéral du Québec (dirigé par M. Jean Lesage) instituait la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les enquêteurs, qui avaient reçu comme mission de faire « (...) une étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement de la Province (...) »², rédigèrent et présentèrent, entre 1963 et 1966, le Rapport Parent (du nom du président de la Commission royale d'enquête) dans lequel ils préconisaient une réforme du système scolaire. Ce rapport constituait le discours pédagogique (si l'on se rapporte à la définition, que l'on a donné au chapitre précédent, d'un discours pédagogique) de la Commission Parent.

Pour faciliter l'analyse et la compréhension de ce discours, on se référera à l'hypothèse émise par le groupe Edipeq (hypothèse qui fut présentée dans le chapitre précédent) et selon laquelle la plupart des discours pédagogiques contiendraient quatre types de propositions ayant chacun une fonction bien particulière (soit la définition du réel ou des crédos ou des fondements ou de l'action).

2. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures supérieures du système scolaire, t. 1, Montréal: Fidès, 1965, p. XIII.

L'utilisation d'une telle méthodologie nous permet de constater, dans un discours pédagogique tel que le Rapport Parent, que le procédé d'argumentation, utilisé par ses auteurs, est basé sur le développement d'un raisonnement déductif c'est-à-dire une rhétorique où les liens de causalités sont bien exploités et qui se caractérise par « (...) la progression du général vers le particulier (...) »³. On peut déceler ce processus en effectuant une lecture attentive du Rapport Parent. Il est intéressant de noter que même la présentation de ce discours pédagogique respecte ce type de raisonnement. À la lecture de ce rapport, on peut mettre en évidence deux niveaux de discours.

Il y a un premier niveau de discours dans lequel les auteurs tiennent un ensemble de propos généraux sur l'évolution d'une société (particulièrement celle du Québec), sur les problèmes que celle-ci peut poser au niveau de l'éducation. Ce premier niveau de discours a pour principale fonction de décrire le contexte par rapport à lequel les membres de la Commission Parent élaborèrent une certaine conception de l'éducation (un nouvel humanisme).

3. Bellenger, L., L'argumentation: connaissance du problème, applications pratiques, Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1980, p. 22.

Un deuxième niveau de discours, qui est constitué par un ensemble de chapitres (traitant chacun d'un aspect lié à l'éducation), permettra aux auteurs du Rapport Parent de préciser leur position (un nouvel humanisme) afin d'identifier, de proposer et de légitimer un ensemble de solutions aux problèmes qu'ils ont relevés pour les divers aspects et niveaux d'enseignement du système scolaire (au niveau des structures administratives et pédagogiques ainsi que des pratiques pédagogiques).

Ainsi, au niveau du discours général (le premier niveau du discours) du Rapport Parent, ses auteurs pour justifier leur position dans le domaine de l'éducation (une nouvelle conception de l'humanisme) émettent un ensemble de considérations (basées sur des études réalisées par divers spécialistes) sur les divers problèmes engendrés, dans la plupart des sociétés industrialisées, par une évolution rapide. Pour eux, les difficultés auxquelles la société du Québec sera confrontée, en tentant de répondre aux nouveaux défis que son évolution rapide (les développements de l'industrialisation, de l'urbanisation, des nouvelles technologies, des moyens de transport et de communication, etc...) a entraîné au niveau socio-économique, depuis le début du XX^e siècle (plus particulièrement depuis la deuxième guerre mondiale), ne constitue pas un cas unique dans le monde moderne. Selon le Rapport Parent, cette situation, qui est généralisée à l'ensemble des sociétés industrialisées, nécessiterait la réforme d'un élément

essentiel pour le développement d'une société moderne soit :
l'éducation. En effet, on peut lire ceci dans le Rapport Parent :

Partout on a compris que la société d'aujourd'hui, et plus encore celle de demain, posent à l'enseignement des exigences sans précédent. Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. On peut donc dire que la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation. (4)

Cette constatation permettait à la fois aux auteurs du Rapport Parent de cerner une des causes liées aux problèmes engendrés par l'évolution rapide de la société du Québec et de proposer des solutions.

Les auteurs du Rapport Parent reconnaissent que, dans une société industrielle (comme le Québec),

(...) les progrès de la science et de la technique et l'évolution socio-économique qui en a résulté confèrent à l'éducation une importance toujours plus grande et constituent de fait le fondement de la société moderne. Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé (...). (5)

Et cela constituait justement « (...) un des objectifs majeurs de la Réforme scolaire. Un système scolaire plus démocratique

4. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, op. cit., p. 63.

5. Ibid, p. 70.

devrait garantir à tous l'accessibilité de tous les niveaux d'enseignement»⁶.

Par la réforme que les membres de la Commission Parent proposaient, ils voulaient permettre l'accessibilité scolaire à l'ensemble des citoyens. Cette réforme devait assurer, ou du moins favoriser, la participation des citoyens dans le développement culturel, politique et économique du Québec. Mais,

Pour assurer une évolution harmonieuse de la société québécoise, la Réforme scolaire devait tenir compte de l'importance accordée jusque-là à l'idéologie humaniste centrée sur le développement de la personne sur les aspirations individuelles, tout en privilégiant la dimension sociale de l'éducation. Elle devait concilier l'idéologie humaniste et l'idéologie technocratique de l'éducation, afin de répondre aux exigences de la société moderne. (7)

De la conciliation de ces deux idéologies, par les auteurs du Rapport Parent, surgira une nouvelle conception de l'humanisme qui se manifestera par un enseignement devant:

(...) puiser à la tradition des anciens et s'inspirer de la science moderne; il doit développer toutes les ressources de l'intelligence et respecter la diversité des aptitudes; il doit initier la jeunesse à l'histoire et à la pensée dont elle hérite et la préparer à la société de l'avenir. L'enseignement moderne doit viser à un équilibre entre ces buts variés (...). (8)

6. Lévesque, M., L'égalité des chances en éducation, Québec: Editeur officiel du Québec, 1979, p. 34.

7. Ibid., p. 32.

8. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la
Renvoi (suite)

De plus, dans cette conception nouvelle de l'humanisme «La formation doit prendre le pas sur l'information, il faut apprendre à apprendre, parce qu'on devra s'instruire sans fin tout le long de la vie.»⁹

Ces divers éléments (les objectifs assignés à la réforme scolaire et la nouvelle conception de l'éducation proposée par le Rapport Parent) allaient modifier considérablement le rôle et l'importance de la plupart des niveaux d'enseignement. Il serait nécessaire, à ce stade-ci, de montrer comment cette philosophie générale de l'éducation (le nouvel humanisme), qui présidait à la réforme scolaire proposée par le Rapport Parent, se traduira à un niveau plus spécifique c'est-à-dire au niveau de l'enseignement élémentaire.

En analysant, dans le deuxième niveau de discours du Rapport Parent, les propos portant sur l'enseignement élémentaire, on peut observer que la nouvelle conception de l'humanisme, l'état de stagnation dans lequel le système scolaire est

Renvoi (suite)

province de Québec, Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire, t. 2, Montréal: Fidès, 1965, p. 11.

9. Ibid., p. 30.

plongé,¹⁰ le nouveau rôle que la réforme scolaire accordera à l'enseignement élémentaire,¹¹ les développements de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie (tant ici qu'ailleurs) et de la sociologie constituent les principaux éléments définissant le cadre contextuel (c'est-à-dire le réel) par rapport auquel les auteurs amorceront la présentation de leur philosophie de l'éducation au niveau de l'enseignement élémentaire.

C'est au niveau des propositions ayant comme fonction de définir les crédos que se précisera la philosophie pédagogique du Rapport Parent pour l'enseignement élémentaire. Voyons maintenant ce qui est véhiculé dans la conception de l'éducation du Rapport Parent.

Au niveau de l'enseignement élémentaire, le Rapport Parent préconisait la philosophie de l'école active et le recours aux méthodes découlant de celle-ci. Pour les auteurs du Rapport Parent:

Quand nous prôtons ici l'école active, nous l'entendons au sens large, englobant sous ce terme tous les efforts pédagogiques qui s'appuient sur ce double principe fondamental de la psychologie de l'enfant: il est

-
- 10. Le Rapport Parent attribuait cela à des malaises, à des abus et à des résultats plus ou moins bons que l'enseignement traditionnel aurait suscités avec sa pédagogie livresque.
 - 11. Il ne devra plus être considéré comme terminal mais, plutôt comme une étape visant à préparer l'enfant à des enseignements subséquents et à sa vie d'adulte.

essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit. L'école active se présente ainsi comme la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur l'enfant. (12)

Pour les membres de la Commission Parent, l'esprit, les principes et les techniques de l'école active semblaient, en plus de correspondre « (...) aux indications de la psychologie et de la pédagogie ainsi qu'aux exigences présentes de la formation des jeunes »¹³, être en accord avec leur nouvelle conception de l'humanisme où il est essentiel pour un individu d'apprendre à apprendre pour se développer tout au long de sa vie. D'où la nécessité, pour les auteurs du Rapport Parent, d'encourager une pédagogie et un enseignement qui aiderait l'enfant « (...) à se forger de solides instruments intellectuels qui lui permettront de se développer presque indéfiniment (...) »¹⁴

Dans le contexte de la démocratisation de l'enseignement préconisée par le Rapport Parent (qui se traduira par une plus grande accessibilité scolaire), celui-ci véhiculait l'idée que l'enseignement élémentaire devrait se baser sur une pédagogie qui permettrait de tenir compte et de respecter la diversité des

12. Ibid., p. 88.

13. Ibid., p. 88.

14. Ibid., p. 88.

aptitudes chez les enfants. Pour ce faire, le Rapport Parent proposait un type d'enseignement (basé sur la philosophie de l'école active) qui favoriserait l'atteinte de certains objectifs et de certaines habilités qu'il jugeait essentiel pour le développement de l'enfant comme:

a) développer chez l'enfant:

- la curiosité intellectuelle
- l'initiative personnelle
- le respect d'autrui
- le sens de l'équipe
- la solidarité communautaire
- les aptitudes manuelles
- la formation artistique
- le sens de l'observation
- le sens de la recherche personnelle
- l'habitude d'utiliser diverses méthodes de travail
- l'autonomie intellectuelle
- l'habitude de la démarche personnelle
- le sens des responsabilités
- la spontanéité (au niveau des modes d'expression)
- l'imagination et la créativité

b) permettre et habituer l'enfant à apprendre:

- à regarder
- à observer
- à expérimenter
- à raisonner
- à comprendre
- à distinguer
- à voir d'un oeil critique
- à s'informer
- à approfondir
- à juger objectivement
- à développer ses talents et ses goûts

Pour atteindre cet ensemble de finalités, le Rapport Parent prétend être en faveur (ce qui précise sa position pédagogique) d'un enseignement centré sur l'enfant. Selon le Rapport Parent:

C'est un lieu commun de dire que l'école est faite pour l'enfant; pourtant on pense trop souvent l'enseignement en fonction des programmes, des maîtres ou de l'école elle-même. Cette préoccupation d'un enseignement centrée sur l'enfant a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant. Ce courant de pensée s'inspire des valeurs que nous voulons voir honorer à l'école:

respect de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche. (15)

Ce type de pédagogie devrait être plus communautaire (moins individualiste et compétitive), plus préoccupée de former les futurs citoyens, moins livresque, plus active (qui favoriserait, par le contact avec les réalités du monde, le développement de certaines habilités) et dans laquelle «il faudra considérer le manuel scolaire comme une source de références, non pas comme la somme officielle de la connaissance»¹⁶.

Pour le Rapport Parent,

Les méthodes nouvelles d'éducation s'appliquent à développer toutes les aptitudes de l'enfant, grâce en particulier à la pratique des arts et aux travaux d'atelier qui font appel à l'activité de l'enfant et le mettent directement au contact, non seulement avec les livres, mais avec les choses elles-mêmes. (17)

À cela, les auteurs du Rapport Parent ajoutent:

Dans l'esprit qui doit présider à l'enseignement selon les méthodes actives, enseignement plus inductif que déductif, où le maître tend à devenir plutôt un éveillé et un guide qu'un distributeur de connaissances, il serait normal que se développât une véritable pédagogie de la découverte, et corrélativement de l'expression personnelle. (18)

15. Ibid., p. 15.

16. Ibid., p. 109.

17. Ibid., p. 308.

18. Ibid., p. 309.

De ces propos, extraits du Rapport Parent, on peut aisément percevoir les nouveaux rôles qu'une telle pédagogie assignait aux élèves et aux enseignants (quant aux parents, leur rôle est plus difficile à cerner car le Rapport Parent l'explicite plus ou moins). Les premiers devenaient, ainsi, les principaux artisans de leur développement alors, que les seconds auraient comme tâche de guider les écoliers dans leur démarche.

Pour le Rapport Parent, ce type de pédagogie (et les nouveaux rôles assignés par celle-ci) nécessiterait une réforme disciplinaire car, dans la philosophie de l'école active, la discipline (qui n'est pas constituée par une comptabilité des fautes et oublis de l'enfant) :

(...) doit être conçue comme l'apprentissage de la liberté. Elle doit guider l'enfant, le retenir parfois, mais éviter d'entraver son initiative, lui laisser prendre ses responsabilités. Il faudra donner au maître le loisir d'organiser sa classe en société démocratique miniature avec divers responsables. (19)

Cette conception de l'éducation (la philosophie de l'école active, le recours aux méthodes découlant de celle-ci et les modifications qu'elles entraîneraient dans la pratique pédagogique) que véhicule le Rapport Parent au niveau de l'enseignement élémentaire qui, selon ses auteurs, semble en accord avec leur

19. Ibid., p. 111.

philosophie générale (le nouvel humanisme), constitue le principal élément définissant et exprimant leur position pédagogique.

Et pour appuyer cette position, les auteurs du Rapport Parent se réfèrent à la fois à des travaux faits par des psychologues et des éducateurs (cet ensemble de références regroupe et définit les fondements du discours). Pour proposer le recours à l'esprit, aux principes et aux techniques de l'école active au niveau de l'enseignement élémentaire, le Rapport Parent fait référence à certains pays (France, Angleterre, Suisse, Allemagne, États-Unis, Italie, etc...) dans lesquels des éducateurs (comme Freinet, Dewey, Montessori, Ferrière, etc...) ont, par leurs travaux et leurs expériences pédagogiques, contribué au développement de la philosophie de l'école active et des méthodes de celle-ci.

De plus, les auteurs du Rapport Parent, pour justifier la nécessité et la pertinence de l'emploi d'une telle pédagogie au niveau de l'école élémentaire, invoquent les travaux réalisés en psychologie, par Jean Piaget.

Ainsi, après avoir exposé et explicité leur conception de l'éducation, les membres de la Commission Parent recommandèrent aux autorités compétentes, dans le domaine, d'effectuer une réforme scolaire de façon à ce « (...) que l'organisation de

l'enseignement élémentaire soit conçue selon l'esprit, les principes et les techniques de l'école active.»²⁰

Or, dans cette réforme de l'enseignement élémentaire, qui devait être faite en fonction de la philosophie de l'école active, les auteurs du Rapport Parent reconnaissaient « (...) que l'école active exigera une transformation profonde de notre vie scolaire et ne se réalisera pas du jour au lendemain.»²¹

En effet, la philosophie pédagogique véhiculée par le Rapport Parent, au niveau de l'enseignement élémentaire, semblait être la même²² que celle qui était préconisée dans le «Programme d'étude des écoles élémentaires» de 1948 (encore en vigueur au début des années "60"). Dans ce dernier,

(...) on s'était préoccupé de simplifier, d'alléger le programme et de bâtir des cadres flexibles pouvant se resserrer et s'élargir selon l'initiative des maîtres, les aptitudes des élèves et les besoins du milieu. On préconisait officiellement la centralisation sur les matières essentielles et le recours aux méthodes actives. Le programme voulait se limiter à «ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes», ne comprendre «dans les premières années que les matières essentielles à la formation de l'homme, du citoyen, du chrétien». Il disait avoir été «conçu de

20. Ibid., p. 116.

21. Ibid., p. 88.

22. Mais avec une présentation plus «étoffée» c'est-à-dire qui tenait compte des développements de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie et qui était mieux adaptée aux exigences de la société dans les années "60".

façon à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant» et à encourager l'usage de procédés et de méthodes qui favorisent «spontanéité, esprit d'initiative et de coopération, usage de la liberté, formation du caractère et développement de la personnalité». (23)

Cependant, comme les auteurs du Rapport Parent le faisaient remarquer :

Les témoignages que nous avons reçus et les constatations que nous avons pu faire nous-mêmes nous laissent croire que, sauf exception, l'enseignement élémentaire du secteur français ne correspond pas en fait à la conception intéressante qu'en présente le programme d'études (celui de 1948). Ce programme préconise l'école active. Il y a lieu de se demander comment il se fait que 'a grande majorité de nos classes élémentaires en soient encore à l'enseignement livresque et anémique qui a été souvent dénoncé devant nous, particulièrement par les instituteurs eux-mêmes. La preuve est faite qu'il ne suffit pas de prôner l'école active pour que l'école active se réalise. (24)

Cela nous a amené à constater que le Rapport Parent, pour favoriser l'instauration d'une telle pédagogie, identifiait un ensemble d'éléments (formation des maîtres, le système des examens, l'organisation matérielle des classes et des écoles, l'organisation disciplinaire et pédagogique, les programmes) qu'il recommandait de réformer afin de permettre l'évolution des pratiques pédagogiques (à l'école élémentaire) en fonction de la philosophie de l'école active.

23. Ibid., p. 89.

24. Ibid., pp. 89-90.

En résumé, la philosophie générale, véhiculée par le Rapport Parent (une nouvelle conception de l'humanisme), découlait, selon ses auteurs, de la nécessité d'adapter et de répondre aux nouvelles exigences que l'évolution de la société du Québec imposerait à l'éducation dans les années "60" et futures. Parmi ces nouvelles exigences, suscitées par la rapidité des transformations de la société (au niveau socio-économique, technologique, etc...), on peut parler de la nécessité, pour les individus, de s'adapter rapidement au changement. En fait, les gens devront apprendre, s'instruire et s'adapter tout au long de leur vie (selon le Rapport Parent) pour réaliser leurs aspirations et assurer leur développement. C'est à ce niveau qu'apparaît la notion «d'éducation permanente», un concept que les auteurs du Rapport Parent ont plus ou moins liés à leur conception d'un nouvel humanisme.

Ainsi, au niveau de l'enseignement élémentaire, cette philosophie générale se manifestera par la nécessité de permettre aux élèves d'acquérir les habilités intellectuelles qui pourront leur assurer un développement illimité tout au long de leur vie. Et, pour que l'enseignement, dispensé à l'école élémentaire, puisse permettre aux étudiants d'apprendre à apprendre, les auteurs du Rapport Parent préconisent le recours à l'esprit, aux principes et aux techniques de l'école active.

CHAPITRE IV

Les écoles alternatives pédagogiques et leur discours pédagogique

Dans le précédent chapitre, nous avons traité brièvement de la conception générale de l'éducation que véhiculait le Rapport Parent (c'est-à-dire une conception nouvelle de l'humanisme - où la formation est plus importante que l'information) - et de la façon dont celle-ci devait se manifester au niveau de l'enseignement élémentaire. Les auteurs de ce rapport, en préconisant le recours à une pratique pédagogique découlant de la philosophie de l'École Nouvelle (c'est-à-dire un enseignement plus concret et centré sur l'enfant), semblaient «voir», dans celle-ci, un moyen qui, tout en étant en accord avec leur définition d'un nouvel humanisme, favoriserait l'application de cette conception au niveau de l'enseignement élémentaire. C'est en assurant la formation plus que l'information, en permettant à l'élève d'apprendre que l'école élémentaire pourra, selon le Rapport Parent, jouer pleinement son rôle dans une société où l'éducation permanente acquerra de plus en plus d'importance.

Suite à la publication du Rapport Parent, pour assurer l'application des recommandations, que les auteurs de ce document prônaient au niveau de l'enseignement élémentaire, le Ministère de l'Éducation du Québec (nouvellement créé) prit des mesures et

adopta divers règlements. Le monde de l'éducation au Québec allait, en plus de subir de nombreuses transformations, connaître:

(...) un véritable foisonnement d'expériences pédagogiques. De 1965 à 1975 environ, on dirait que l'ensemble du système scolaire a entrepris de se renouveler avec l'appui et même sous le leadership du jeune ministère de l'Éducation nouvellement créé (règlements No 1 et No 7). L'option en faveur de la pédagogie active et coopérative suscite un immense effort de sensibilisation et de perfectionnement des enseignants(...) (1).

Dans ces transformations et ces expériences, on pouvait percevoir, dans le système scolaire, un souci:

(...) de concilier d'une part cette volonté de partir des besoins de l'enfant et d'autre part cette nécessité de satisfaire aux exigences d'un programme uniforme et pré-établi. Même si des efforts très louables ont été fait en ce sens, il demeure que c'est la composante programme qui l'emporte et que le respect des besoins de l'enfant est toujours relégué au second rang pour ne pas dire complètement oublié (2).

Cette primauté des programmes scolaires sur l'enfant, les méfaits que l'ont attribue à l'enseignement traditionnel³, le

-
1. Conseil supérieur de l'éducation, Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, Québec: Direction des communications du conseil supérieur de l'éducation, 1985, p. 3.
 2. Un groupe de parent, «Nature et historique des écoles alternatives au Québec», Le Rimouskois, 18 novembre 1981.
 3. Un type d'enseignement dans lequel l'enfant est «passif»; qui encourage le conformisme, l'uniformisation et la compétition; qui respecte peu les différences individuelles, etc...

développement du courant de pédagogie ouverte⁴, le rôle que les parents doivent jouer dans l'école, les finalités de l'éducation, l'émergence de nouveaux courants de pensée (le nationalisme, le syndicalisme, le phénomène des communes, le mouvement hippie, etc...), les expériences pédagogiques se déroulant dans d'autres pays, le Rapport Parent avec sa philosophie de l'éducation et ses recommandations, et on pourrait poursuivre l'énumération, constituaient un ensemble d'éléments qui permettaient d'alimenter les critiques et les revendications que divers individus (parents, pédagogues, etc...) adressaient aux écoles publiques du Québec à la fin des années "60" et au début des années "70". C'est dans ce contexte effervescent, où divers individus et groupements protestaient contre le type d'enseignement dispensé dans les écoles élémentaires publiques et parfois même contre certains éléments de la société, que:

S'inspirant des lignes directrices du Rapport Parent, c'est-à-dire le développement harmonieux de l'enfant par le biais d'une pédagogie centrée sur ses besoins et ses intérêts, et désireuse de les mettre en pratique d'une façon cohérente, les écoles alternatives font leur apparition à compter de 1974 en préconisant une approche éducative innovatrice (5).

4. Un courant dans lequel on insiste sur la nécessité de respecter la diversité des aptitudes et de favoriser le développement intégral de l'enfant.

5. Ibid.

Au Québec, l'école alternative se définit comme:

(...) une école publique innovatrice qui, en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en oeuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques (6).

De plus, pour bien identifier le type d'école alternative auquel on fait allusion dans le présent travail (car il existe divers types d'écoles alternatives), on utilisera la terminologie que le Conseil supérieur de l'éducation a proposé pour désigner les écoles alternatives « (...) prônant un modèle pédagogique particulier qui met l'accent sur l'autonomie de l'élève dans sa formation.»⁷ c'est-à-dire l'expression «école alternative pédagogique».

On considère, au Québec, que la première véritable école alternative pédagogique est l'école-recherche Jonathan. Celle-ci, qui a été fondée par deux membres de la mission franco-québécoise du C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation) visait « (...) à créer une école milieu de vie, où le modèle éducatif élaboré et expérimenté est l'application du concept d'éducation permanente»⁸.

6. Conseil supérieur de l'éducation, op. cit., p. 1.

7. Ibid., p. 2.

8. Caouette, C.E., L'école-recherche Jonathan, un projet
Renvoi (suite)

Par la suite, plusieurs autres écoles alternatives pédagogiques, qui furent plus ou moins influencées par le modèle éducatif de l'école-recherche Jonathan, firent peu à peu leur apparition au Québec. Cela pourrait expliquer le fait que:

Par le discours qu'elles tiennent et par leurs pratiques quotidiennes, les écoles alternatives pédagogiques développent une identité largement commune, caractérisée par d'évidentes parentés en ce qui a trait à leur philosophie de l'éducation, à leurs perspectives pédagogiques, à leur attitude à l'égard du régime pédagogique, à leur conception de l'autorité et de la participation à la gestion de l'école. Des particularités existent par rapport à l'un ou l'autre de ces traits, mais ces variantes se situent à l'intérieur d'une identité vraiment commune (9).

De ce fait, il n'est pas étonnant de constater, qu'en 1981, les diverses écoles alternatives pédagogiques, dans une volonté d'assurer leur développement, créeront le G.O.E.L.A.N.D. (groupe oeuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique). Celui-ci est une

(...) corporation à but non lucratif qui compte favoriser la diffusion de la conception éducative des écoles alternatives, apporter une aide aux projets d'écoles et fournir une documentation appropriée sur l'école alternative pédagogique (10).

Renvoi (suite)

éducatif particulier (dans la série Études et documents), Québec: Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 15. (Coll. «Commissions scolaires»).

9. Conseil supérieur de l'éducation, Op. cit., p. 4.

10. Ibid., p. 3.

L'ensemble des propos tenus précédemment constitue un bref résumé des principaux éléments composant ce qu'on a défini comme les propositions ayant pour fonction de définir le réel.

Comme cela a déjà été mentionné, les écoles alternatives pédagogiques, malgré certaines particularités propres à chaque institution, conservent, de par la conception de l'éducation qu'elles privilégient, une grande homogénéité au niveau de leur discours pédagogique. Cela facilitera grandement la présentation de la philosophie de l'éducation véhiculée par le discours pédagogique de l'ensemble des écoles alternatives pédagogiques. Nous aborderons, maintenant, les éléments définissant les crédos de ces écoles.

Les écoles alternatives pédagogiques, en prônant

(...) que l'enfant doit être considéré comme un être unique, irremplaçable et que nous devons le traiter non pas en fonction de son devenir, mais plutôt en fonction de son être actuel (...) définissent l'éducation comme étant essentiellement un processus par lequel on aide un individu à passer de l'état de dépendance à l'état d'autonomie. Pour ces écoles, la liberté et l'autonomie ne sont pas des caractéristiques exclusives de l'âge adulte que l'on acquiert à la suite de divers apprentissages, ce sont des objets d'apprentissage en soi, des processus sur lequel (sic) l'éducation doit agir. Autrement dit, l'enfant doit apprendre à devenir un adulte libre et autonome par l'exercice même de la liberté et de l'autonomie dont il est capable(...) (11).

11. Un groupe de parents, «Fondements et objectifs des écoles alternatives», Le Rimouskois, 25 novembre 1981.

Cette conception de l'éducation implique, pour les promoteurs des écoles alternatives pédagogiques, que l'enfant possède tout le potentiel et toutes les ressources nécessaires pour entreprendre et prendre en main son développement. Dans ce cas, l'école n'aura « (...) pas pour mission de le préparer (l'enfant) à des étapes ultérieures, mais qu'elle doit constituer pour lui un environnement riche et stimulant, un milieu de vie »¹². Ces convictions se traduiront par une philosophie qui s'articulera « (...) principalement autour du développement intégral et du respect du rythme individuel d'apprentissage de l'individu ».¹³

Comme on peut s'en douter, cette approche pédagogique (préconisée par les écoles alternatives pédagogiques), qui est issue d'une conception de l'École Nouvelle, pourra être très différente de celle que l'on pourrait rencontrer dans les écoles régulières du système scolaire. Dans cette approche pédagogique, les écoles alternatives

(...) choisissent l'enfant plutôt que le programme, lui reconnaissent une réelle compétence pour bâtir son cheminement éducatif et en être le principal agent. Autrement dit, en refusant d'imposer des programmes établis par l'adulte et en fonction des besoins de ce dernier, les écoles alternatives veulent mettre l'enfant dans des situations d'apprentissage où celui-ci déterminera lui-même ce qu'il a envie d'apprendre avec les moyens désirés et selon son propre rythme.

12. Conseil supérieur de l'éducation, Op. cit., p. 4.

13. Dionne M., C. Théberge, «Une école, des écoles», L'axe, octobre 1982, p. 18.

En instaurant cette nouvelle approche éducative, les écoles visent à développer l'enfant de façon à ce qu'il devienne l'auteur et le guide de ses apprentissages non seulement à l'intérieur du système scolaire, mais tout au long de sa vie d'adulte (14).

En reconnaissant la capacité de l'enfant à s'auto-développer, la pédagogie pratiquée dans les écoles alternatives pédagogiques doit faire

(...) appel à une approche globale plus que disciplinaire et à des regroupements multi-âges organisés en fonction des centres d'intérêts plutôt qu'en fonction d'un cheminement ordonné et commun à travers la hiérarchie des objectifs des programmes. C'est ce qui explique que de façon générale, on y considère l'ensemble des six années du primaire comme étant le cadre de l'atteinte des objectifs, chaque enfant pouvant y accéder à un moment différent et selon des cheminements qui lui sont propres. Ainsi, tel enfant maîtrisera la lecture ou l'addition après un an; tel autre après quatre années. Tel élève y parviendra surtout à travers tel genre d'activités; tel autre, grâce à d'autres activités (15).

C'est, en fait, une pédagogie de projets que les écoles alternatives pédagogiques proposent pour favoriser le développement intégral des enfants. Mais, ce type de pédagogie nécessite:

(...) un décloisonnement des matières scolaires. En effet, le projet se réalise à partir d'un thème choisi par les enfants, lequel ne porte pas forcément sur une matière «académique», même si ces matières peuvent intervenir à propos du thème retenu. Dans un projet sur l'environnement, par exemple, les enfants devront faire appel à des notions de géographie, à des données

14. Un groupe de parents, «Nature et historique des écoles...»

15. Conseil supérieur de l'éducation, Op. cit., p. 8.

quantitatives. S'ils veulent persuader leurs camarades et les adultes de protéger l'environnement et d'assurer la qualité de la vie, ils le feront grâce à des textes écrits ou à des présentations audio-visuelles. Le projet est vécu comme une activité globale qui fait appel à l'ensemble des savoirs et des modes d'expressions. En cela, il rejoint et peut puissamment marquer le vécu de l'élève (...) (16).

Il ne faut pas oublier que, dans une telle pédagogie, ce sont les enfants qui choisissent, selon leurs intérêts et leurs besoins, le genre de projets qu'ils réaliseront en groupe. En fait, c'est en effectuant ces activités qu'ils pourront faire

(...) des apprentissages significatifs et intégrés. C'est ainsi, par exemple, qu'ils apprennent à compter sur leur motivation personnelle plutôt que sur la compétition, à s'appuyer sur leur démarche d'apprentissage sans toujours compter sur l'adulte (17).

Ainsi, les écoles alternatives pédagogiques proposent une pédagogie qui favorisera:

- un esprit de coopération;
- un esprit démocratique;
- le respect des rythmes d'apprentissage;
- l'égalité des chances;
- le pluralisme;
- la tolérance à autrui et le respect des différences individuelles;

16. Ibid., p. 10.

17. Un groupe de parents, «L'école alternative. Organisation pédagogique», Le Rimouskois, 9 décembre 1981.

- une forme d'apprentissage plus spontanée et naturelle;
- l'auto-développement;
- l'apprentissage de la liberté, de l'autonomie;
- le sens des responsabilités (tant au niveau individuel que collectif);
- l'individualisation des apprentissages;
- l'expression des libertés individuelles et collectives;
- les divers moyens d'expression et de communication;
- l'habileté à faire de la recherche personnelle;
- la capacité de s'informer;
- le sens critique;
- la créativité;
- la socialisation.

Dans un tel type de pédagogie, il est bien évident que le rôle joué par les divers intervenants (éducateurs, parents et enfants) seront différents de ceux que l'on pourra retrouver dans une école régulière du système scolaire. Pour les promoteurs des écoles alternatives pédagogiques, l'enfant, en possédant le potentiel et les capacités pour assurer son propre développement, doit

être reconnu comme le premier agent de ses apprentissages. Il sera

(...) le point de départ, le centre et la finalité de tous les apprentissages. Étant libérés des contraintes d'un programme imposé, les enfants sont amenés à faire le choix de leurs activités éducatives, à planifier leur horaire et à participer à la définition du contenu, du rythme et du mode de leurs apprentissages. Ils sont également appelés à jouer un rôle actif dans leur évaluation et dans les prises de décisions qui affectent l'organisation de l'école (18).

Dans ce contexte, les adultes (les parents et les éducateurs) auront à assumer de nouveaux rôles.

Ainsi, dans les écoles alternatives pédagogiques, on considère que la participation des parents dans diverses activités¹⁹ est une condition essentielle à l'application de leur modèle pédagogique. Les parents, en assurant un soutien à l'enfant dans son cheminement éducatif en milieu scolaire, sont considérés comme des co-éducateurs, comme

(...) des partenaires indispensables dans le fonctionnement et le développement de l'école. En plus d'avoir à assurer la continuité école-maison, ils peuvent assister l'éducateur dans toutes ses activités à titre de co-éducateurs (20).

18. Un groupe de parents, «Rôles des principaux intervenants dans les écoles alternatives», Le Rimouskois, 16 décembre 1981.

19. Comme assumer le rôle de personne-ressource pour certaines activités, participer à la gestion de l'école, etc...

20. Ibid.

Quant aux éducateurs, ils n'ont pas pour rôle de transmettre des connaissances sélectionnées et jugées essentielles par eux. Dans la conception de l'éducation des écoles alternatives pédagogiques, l'éducateur ne doit pas être considéré comme un individu qui détient la somme de toutes les connaissances (il en est de même pour les manuels scolaires) mais, plutôt comme un guide et un individu qui aide et soutient les enfants dans la détermination et la réalisation de leur cheminement éducatif. Les éducateurs ont, en fait, comme principale tâche l'organisation et la création d'un « (...) environnement, un milieu qui aide l'enfant à assumer ses propres démarches et qui l'aide à apprendre à apprendre et à apprendre à être » ²¹.

Si les rôles joués par les divers intervenants dans les écoles alternatives pédagogiques sont plus ou moins différents de ceux que l'on retrouve dans les écoles régulières de niveau élémentaire, il en va de même pour ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages. En effet, les écoles alternatives pédagogiques proposent une évaluation des apprentissages qui sera

(...) cohérente avec leur philosophie et leur pédagogie: elles pratiquent une évaluation continue qui s'échelonne sur la totalité de l'éducation préscolaire et primaire, sans privilégier certains temps forts d'évaluation d'étape. Elles accordent de l'importance surtout à l'auto-évaluation menée conjointement par l'éducateur et par l'élève. Elles institutionnalisent donc, si l'on peut

21. Caouette, C.E., «L'école-recherche Jonathan, un...», p. 16.

dire, la diversité des cheminements individuels(...) (22).

Les écoles alternatives pédagogiques, en prônant une telle philosophie de l'éducation et en tentant d'assurer le développement d'un modèle pédagogique cohérent avec celle-ci, poursuivent, dans l'ensemble, trois grands objectifs. Premièrement, elles veulent permettre le développement d'un pluralisme scolaire, dans le monde de l'éducation du Québec, en offrant aux parents, aux enfants et aux éducateurs une alternative au type d'enseignement dispensé dans les écoles régulières de niveau élémentaire. Ainsi, les parents, les enfants et les éducateurs pourront se regrouper en fonction de leurs intérêts et de leur conception de l'éducation. Ils pourront former une petite communauté homogène c'est-à-dire une groupe dans lequel les gens partageront sensiblement une même conception de l'éducation et les mêmes valeurs.

Deuxièmement, elles veulent favoriser le développement d'un modèle pédagogique qui aura comme principale finalité le développement intégral de l'enfant (au niveau social intellectuel, physique, émotif, etc...).

22. Conseil supérieur de l'éducation, «Par-delà les écoles alternatives...», p. 5.

Quant au troisième objectif que les écoles alternatives pédagogiques poursuivent, il porte sur la nécessité

(...) de faire en sorte que la réalisation de leur projet éducatif soit une réelle entreprise communautaire définie, gérée et évaluée par les membres qui la composent. C'est-à-dire qu'on veut amener les parents à assumer conjointement avec les éducateurs la gestion pédagogique et administrative de leur école qui devient un milieu d'apprentissage non seulement pour les enfants, mais aussi pour toute la communauté (23).

Cet ensemble de propos constitue l'essentiel des principaux éléments définissant les crédos des écoles alternatives pédagogiques. Maintenant, on tentera de mettre en évidence les éléments définissant les fondements utilisés par les écoles alternatives pour proposer et légitimer leur conception de l'éducation.

Le type de pédagogie prôné par les écoles alternatives pédagogiques s'inscrit dans la foulée du mouvement de l'École Nouvelle (il s'est grandement développé depuis le début du XXe siècle) qui tire son origine

(...) d'une compréhension et d'une représentation de l'enfance et de l'enfant qui s'exprima dans l'oeuvre de Jean-Jacques Rousseau.

Cette conception s'élaborera largement avec les travaux de Mme Montessori et de Pestalozzi; consolidée par l'oeuvre de Dewey, elle prendra des formes diversifiées (Freinet) et souvent sophistiquées (Winnetka) (24).

23. Un groupe de parents, «Fondements et objectifs des écoles...»

24. Caouette, C.E., «L'école-recherche Jonathan, un...», p. 3.

En plus de se baser sur les expériences exécutées par ces divers « pionniers » de l'École Nouvelle, les écoles alternatives pédagogiques fondent leur pédagogie sur les travaux réalisés par des chercheurs et praticiens comme Jean Piaget, Carl Rogers, Pierre Angers, André Paré, Claude Paquette, etc... Aux travaux de ces pédagogues et psychologues, on pourrait probablement ajouter des études et des rapports comme « Apprendre à être » (1972) d'Edgar Faure, « L'école milieu de vie: élémentaire » (1975) du M.E.Q., « Écoles de demain » (1977) du groupe C.O.P.I.E. et le « Livre vert » (1977) du M.E.Q..

Cela constitue, dans l'ensemble, les principales références (les fondements) pédagogiques auxquelles les écoles alternatives pédagogiques ont recours pour justifier et légitimer leurs crédos en matières d'éducation ainsi que leurs éléments définissant l'action (puisque cette dernière est liée au crédo).

Au niveau des éléments définissant l'action, on peut mettre en évidence que les écoles alternatives pédagogiques

(...) qui se qualifient d'écoles milieux de vie ont radicalement modifié l'organisation du cadre scolaire et de la vie scolaire pour mieux rejoindre leurs objectifs de développement intégral de la personne et de promotion collective (25).

25. Caouette, C.E., « La qualité de l'éducation. La qualité du développement humain: contradictions internes et recherches-actions », information: Revue québécoise des directeurs d'école, No 2 (janvier 1986), p. 10.

Ce type d'école propose une pédagogie, un régime pédagogique, une administration, une conception de l'autorité et de la participation qui, en plus d'être cohérents avec leur philosophie de l'éducation, favorisent le développement d'un pluralisme au sein du système scolaire public. Les écoles alternatives pédagogiques ne veulent pas remplacer les écoles régulières mais, plutôt permettre aux gens de choisir une école qui reflète leurs valeurs et leurs convictions. En fait, pour les promoteurs des écoles alternatives pédagogiques :

Comment l'école pourrait-elle devenir un instrument de développement intégral de chaque individu et un instrument de promotion collective si ne sont d'emblée respectées ni les différences individuelles, ni les différences collectives? Il ne s'agit pas d'opposer ici individu et collectivité; il s'agit au contraire de mettre l'école au service de la collectivité, mais d'une collectivité devenue plus riche et plus dynamique par l'actualisation optimale des ressources propres de chacun de ses membres, des membres qui ont en commun un Projet collectif et, en l'occurrence, un Projet éducatif par lequel définit précisément la collectivité qu'il veulent constituer, à l'intérieur d'une collectivité plus grande dont ils veulent également affirmer, actualiser et promouvoir l'identité propre, à savoir la collectivité québécoise (26).

Plus qu'un ensemble d'écoles véhiculant une même philosophie de l'éducation, les écoles alternatives, pédagogiques semblent proposer un projet de société car au-delà de l'établissement d'un pluralisme scolaire, ces écoles cherchent, par le développement d'une nouvelle conception de l'éducation, à promouvoir un

26. Caouette, C.E. «L'école-recherche Jonathan, un...», p. 10.

pluralisme social et culturel. C'est du moins ce que l'on peut appréhender lorsque l'on prend connaissance des éléments définissant l'action dans le discours des écoles alternatives pédagogiques.

En résumé, le mouvement des écoles alternatives pédagogiques au Québec, par le discours qu'il véhicule, est en accord avec le concept de l'éducation permanente dans lequel l'individu doit apprendre à apprendre.

Pour atteindre ce but, les écoles alternatives pédagogiques préconisent une pédagogie centrée sur le développement intégral de l'enfant; une pédagogie qui aura plus comme préoccupation première d'assurer le développement de l'enfant que de le préparer à des études subséquentes.

En bref, l'école alternative propose une pédagogie ouverte avec des objectifs et une évaluation structurés. Toutefois, il y a une grande liberté dans les moyens utilisés et dans les formes d'interventions, bien que soit privilégiée l'intervention spontanée à la mesure et au besoin de l'enfant. Dans ce contexte, l'enfant choisit ses apprentissages, mais il y est accompagné et aidé à la mesure de ses difficultés et de ses questions.

Signalons, en terminant, que par-delà les projets éducatifs particuliers qui caractérisent les écoles alternatives, le véritable enjeu demeure avant tout l'instauration du pluralisme scolaire qui permet aux différences de coexister et de s'harmoniser (27).

27. Dionne, M., C. Théberge, «Une école, des écoles...», p. 22.

CHAPITRE V

Les liens entre le discours du Rapport Parent et celui des écoles alternatives pédagogiques

Dans les chapitres précédents, une tentative a été faite pour exposer les principaux éléments caractérisant chaque discours pédagogique (celui du Rapport Parent et celui des écoles alternatives pédagogiques) afin de mettre en évidence leur conception de l'éducation au niveau de l'enseignement élémentaire. Il est bien évident que la présentation qui a été faite de ces deux discours pédagogiques n'est constituée que par de brèves synthèses. Néanmoins, cette étape était essentielle pour nous fournir les éléments de connaissance nécessaire à l'analyse et à la comparaison de ces deux discours.

La présentation des deux discours, qui a été dictée par la méthodologie utilisée dans cette recherche (volet critique historique et analyse de discours), facilitera grandement la mise en évidence des analogies et des différences pouvant exister entre ces deux positions pédagogiques. Dans ce chapitre, on comparera et analysera systématiquement les deux discours pédagogiques au niveau de leurs éléments qui ont pour fonction de définir le réel, les crédos, les fondements et l'action.

Au niveau des éléments définissant le réel, on constate que les deux discours pédagogiques (celui du Rapport Parent et celui des écoles alternatives pédagogiques) sont plus ou moins en accord lorsqu'ils mettent en évidence le fait qu'il existe un ensemble de malaises dans le système scolaire du Québec et, plus particulièrement au niveau des pratiques pédagogiques à l'élémentaire. Ces deux positions pédagogiques adressent des critiques à l'enseignement traditionnel¹ (qui prédomine dans le système scolaire) qui ne correspondait plus dans les années "60" (selon le Rapport Parent) et, à plus juste titre, dans les années "70" (selon les écoles alternatives pédagogiques) aux développements de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie (le mouvement de l'École nouvelle) ainsi qu'aux nouvelles conditions de vie et exigences suscitées par l'évolution de la société du Québec. Par contre, bien que ces deux discours pédagogiques dénoncent ce type de malaises, il faut restituer ces critiques dans leurs contextes historiques (qui sont différents) ce qui nous permettra de mieux définir les éléments du réel propre à chaque discours.

En ce qui concerne la Commission Parent, sa création fut suscitée par la nécessité de vérifier le bien fondé des accusations

1. De l'enseignement traditionnel découle une pédagogie livresque où la passivité de l'élève, le verbalisme et le respect d'un programme (qui prime sur celui des besoins des enfants) dominent.

portées, depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale (et plus particulièrement depuis la fin des années "50"), contre le système scolaire. L'évolution rapide des structures socio-économiques du Québec, les nouvelles exigences que celles-ci entraînaient (tant pour l'ensemble des citoyens que pour l'éducation), les difficultés du système scolaire à s'adapter à ces transformations ainsi qu'aux nouveaux besoins ont peu à peu été dénoncées et mises en évidence par divers individus dans les années "50"². Or, le rôle de la Commission Parent était justement de mener (au début des années "60") une enquête qui mettrait en évidence les malaises et les lacunes du système scolaire et de proposer des solutions à ces problèmes afin de favoriser le développement du Québec à tous les niveaux (technologique, scientifique, intellectuel, culturel, économique, etc...).

Pendant leur enquête, les membres de cette commission constatèrent que le cas du Québec, qui connaissait une évolution rapide de ses structures socio-économiques (avec tous les problèmes et exigences que celle-ci suscitait pour le développement de cette société), n'était pas unique. C'était une situation à laquelle l'ensemble des sociétés industrialisées (et celles en vole

2. Les années "50" constituent une période préparatoire et annonciatrice des changements qui allaient se produire dans la société du Québec pendant ce que l'on nomme la Révolution tranquille.

de le devenir) devait faire face à la fin des années "50" et au début des années "60". Ils constatèrent aussi que, dans un contexte industriel et technologique, l'éducation devenait un facteur essentiel dans l'évolution d'une société afin de lui permettre de relever de nouveaux défis et de se maintenir dans une course avec les autres nations où les développements technologiques, scientifiques et industriels étaient les principaux enjeux. Il était essentiel pour une société, dans un tel contexte, d'adapter son système scolaire à ces nouvelles exigences et de permettre l'accès à l'éducation à l'ensemble de la population afin que la société du Québec puisse relever ces défis.

Suite à leur enquête, il apparaissait évident aux membres de la Commission Parent qu'il fallait rattraper les retards que la société du Québec avait accumulés dans plusieurs domaines depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Il était nécessaire d'adapter le système scolaire aux nouvelles réalités. Or,

Une chose (...) est certaine pour quiconque lit le rapport: les membres de la commission ont le sentiment très net de découvrir dans le monde qui surgit autour d'eux un nouvel humanisme et ils veulent proposer ce nouvel humanisme comme l'idéal de l'école (3).

Cela amena les membres de la Commission Parent à proposer cette philosophie de l'éducation pour l'ensemble du système

3. Naud, A., Le Rapport Parent et l'humanisme nouveau, Montréal: Fides, 1965, p. 11, (Coll. «Présence»).

scolaire. Dans cette nouvelle conception de l'humanisme, qui devait tenir compte de l'évolution des structures socio-économiques du Québec, les auteurs du Rapport Parent avaient insisté sur la nécessité pour les individus d'apprendre à apprendre afin de leur permettre de s'adapter à l'évolution du monde, de se préparer pour leur avenir et pour celui de la société.

Pour les écoles alternatives pédagogiques, le contexte dans lequel elles firent leur apparition était fort différent de celui du début des années "60". La Révolution tranquille qui fut une ère de changements (au niveau politique, économique, social, culturel, etc...) se caractérisait tant par la rapidité de ceux-ci que par l'apparition d'une nouvelle idéologie (une idéologie du changement). Celle-ci avait permis aux québécois de sortir d'une période de stagnation et de silence par l'essor d'un pluralisme culturel et politique. Au cours de la Révolution tranquille, «De nouveaux groupes de pressions s'affirment et viennent participer aux débats affectant la vie de leurs groupes et de la société en général»⁴. Les gens pouvaient, à partir du début des années "60", exprimer leurs idées, revendiquer pour l'amélioration de leurs conditions de vie et leurs idéaux sans risquer de se faire

4. Hamelin, J., Histoire du Québec, Montréal: Éditions France-Amérique, 1976, p. 496.

museler, comme dans les années antérieures à la Révolution tranquille, par les diverses autorités. La tolérance sociale devenait l'une des caractéristiques des années "60".

Ainsi, dans les années "60" et le début des années "70", on pouvait assister à l'émergence de nouveaux courants de pensée dans lesquels une large gamme de valeurs pronées sous diverses formes⁵ contestaient, dans l'humanisme technologique préconisé initialement par le Rapport Parent, l'accentuation des valeurs de compétition et d'individualisme, dans un contexte où dominaient la course aux profits («qui s'instruit s'enrichit») ainsi que l'obsession de l'amélioration des conditions de vie. Parallèlement, on vit surgir une remise en question de la bureaucratisation, de la centralisation et de l'uniformisation du système scolaire du Québec considérées désormais comme autant d'effets pervers d'un idéal démocratique soumis au règne strict de la quantité.

Il faut, de plus, mentionner que ce nouveau climat social, les divers travaux et expériences pédagogiques effectués au Québec et à l'étranger, la parution des rapports Parent et Rioux (farcis de propos favorables aux pratiques actives de prise en

5. Le mouvement syndical, la montée d'un nationalisme québécois, les contestations étudiantes, l'innovation dans les Art et les Lettres, le mouvement de libération de la Femme, le phénomène des communes, le mouvement hippie et bien d'autres mouvements de contestations.

charge en matière d'éducation) constituent un ensemble d'éléments qui ont largement stimulé le développement des mouvements de la pédagogie de l'ouverture dans la province. Cela nous amène à considérer tout ce que le Rapport Parent avait proposé pour réformer le système scolaire, particulièrement au niveau de l'enseignement élémentaire (voir le chapitre III) et les efforts que les divers intervenants du monde de l'éducation ont accomplis pour favoriser cette réforme scolaire. Malgré toutes ces bonnes intentions et en dépit des réalisations accomplies en ce sens, des malaises subsistaient encore au début des années "70" au niveau de l'enseignement élémentaire où une pédagogie traditionnelle⁶ (avec les méfaits qu'on lui attribuait) continuait de régner en maître.

Toutes ces déficiences alimentaient les critiques que divers individus et groupes adressaient aux écoles élémentaires du système scolaire et à l'enseignement dispensé dans celles-ci. C'est par rapport à cette analyse du réel qu'est née, en 1974, la première «véritable» école alternative pédagogique au Québec (soit l'école Jonathan).

6. Dans une telle pédagogie, le respect des exigences d'un programme avait souvent la préséance sur le respect des besoins des enfants, de son rythme d'apprentissage et de la diversité.

Au niveau des éléments définissant les crédos, les deux discours pédagogiques, malgré des particularités propres à chacun, partageaient un certain nombre d'idées liées à une même conception de l'éducation. En effet, on peut constater que les deux positions pédagogiques proposent une pédagogie qui trouve ses origines dans le courant de l'École Nouvelle qui s'est développé véritablement depuis la fin du XIX^e siècle⁷ et qui était « (...) inspiré du souci d'adapter l'école à l'enfant ainsi qu'aux besoins nouveaux d'une société transformée »⁸. Mais il est délicat de chercher à définir clairement ce courant pédagogique car, il existe au-delà d'une tendance lourde (étant donné la difficulté d'identifier un seul fondateur et, de ce fait, une orientation particulière), une grande diversité de formes d'applications de cette conception de l'éducation et de leurs sources d'inspiration. Malgré cela,

(...) ces variantes de l'école nouvelle présentent un caractère commun, qui à défaut de manifester, leur sert de signe de ralliement. Ce point commun, c'est leur refus de l'« école traditionnelle », plus spécialement de sa méconnaissance de la psychologie de l'enfant, de l'autoritarisme, de la routine invétérée et du verbalisme qui y règnent (9).

-
7. Les origines de ce mouvement sont difficiles à cerner quoique, selon certains pédagogues, Jean-Jacques Rousseau ait été le premier à proposer et à développer cette conception de l'éducation.
 8. Hamelin, J.M. et al, L'éducation dans un Québec en évolution, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1966, p. 101.
 9. Ibid., p. 102.

D'une façon générale, pour l'ensemble des mouvements dits de l'éducation nouvelle et des méthodes actives, l'enseignement traditionnel (avec ses programmes rigides et sa pédagogie encyclopédique) respecte peu les différences individuelles des élèves parce qu'il tend à l'uniformisation du savoir et du processus d'acquisition des connaissances en favorisant un « (...) régime scolaire qui vise à faire acquérir uniquement par l'imitation et la mémoire verbale ou motrices des connaissances, des techniques ou des procédés".»¹⁰ Pour l'École Nouvelle, l'enfant ne peut développer toutes ses aptitudes et toutes ses facultés que par l'exercice de celles-ci. En fait,

(...) elle se soucie moins de l'étendue de ses connaissances (à l'élève) que de l'usage qu'il peut faire de son esprit: elle rejette l'intellectualisme pour l'intuition, l'affectivité, l'instinct et l'action (...)(11).

De ce fait, il n'est pas étonnant de retrouver deux caractéristiques communes à toutes les méthodes engendrées par l'École Nouvelle soit:

a) elles visent à rendre l'enseignement plus concret et plus actif b) elles constituent un effort conscient d'adaptation aussi fidèle que possible aux intérêts, aux aptitudes et à la personnalité de l'élève par le recours aux procédés d'individualisation de l'activité d'une part et de ceux de socialisation, d'autre part (12).

10. Ibid., p. 106.

11. Ibid., p. 109.

12. Ibid., p. 111.

On retrouve ces mêmes préoccupations dans le discours du Rapport Parent et dans celui des écoles alternatives pédagogiques. Ces deux positions pédagogiques préconisent, pour mettre un terme aux méfaits de l'enseignement traditionnel, une pédagogie centrée sur l'enfant, ses besoins, ses intérêts, son jeu, son imagination et qui respecte la diversité des aptitudes ainsi que les rythmes d'apprentissage. Elles sont en faveur d'un modèle pédagogique dans lequel le concept d'éducation permanente, qui implique la nécessité d'apprendre à apprendre, sera respecté afin que l'enfant puisse acquérir certaines habiletés essentielles pour lui permettre un développement presque sans limites.

Les deux positions pédagogiques sont d'autant plus en accord avec ce concept d'éducation permanente qu'elles considèrent l'enfant comme le principal agent de son développement ce qui implique qu'elles reconnaissent à l'enfant sa capacité d'entreprendre une démarche d'apprentissage. Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant de constater que le maître est considéré, par les deux discours pédagogiques, comme un guide pour l'enfant et que ce dernier ait à la fois préséance sur le maître et le programme.

Pour permettre l'instauration d'une pédagogie qui fournira à l'enfant des situations où il lui sera possible de réaliser des apprentissages, il est nécessaire de permettre à ce dernier de

développer son autonomie¹³ et sa liberté d'action ce qui favorisera son initiative personnelle et sa curiosité intellectuelle. En fait, pour le Rapport Parent et les écoles alternatives pédagogiques, l'autonomie et la liberté doivent être considérées comme des objets d'apprentissage c'est-à-dire que c'est par l'exercice de celles-ci que l'enfant pourra devenir libre¹⁴ et autonome.

En dépit du fait que les deux discours pédagogiques partagent, dans l'ensemble, une conception de l'éducation qui est issue globalement du courant de l'École Nouvelle, il existe entre les deux positions certaines différences qu'on tentera de mettre en évidence.

À la lecture du Rapport Parent, on peut constater qu'il préconise « (...) que l'organisation de l'enseignement élémentaire soit conçue selon l'esprit, les principes et les techniques de

13. Le Rapport Parent parle surtout d'autonomie intellectuelle alors que les écoles alternatives pédagogiques parlent d'autonomie «intégrale».

14. Il faut apporter certaines nuances car pour le Rapport Parent, c'est la discipline qui doit permettre l'apprentissage de la liberté alors que pour les écoles alternatives, c'est l'enfant qui assume sa liberté et les conséquences liées à l'exercice de celle-ci.

l'école active.»¹⁵ Pour les auteurs du Rapport Parent,

(...) c'est l'école active qui correspond aujourd'hui aux indications de la psychologie et de la pédagogie ainsi qu'aux exigences présentes de la formation des jeunes. Quand nous prôtons ici l'école active, nous l'entendons au sens large, englobant sous ce terme tous les efforts pédagogiques qui s'appuient sur ce double principe fondamental de la psychologie de l'enfant: il est essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit (16).

Mais cette définition du terme «école active» semble susciter quelques ambiguïtés car, il faut se rappeler que

(...) dans notre milieu (au Québec) du moins, l'expression «école active» a pris un sens plus large que celui que lui attribue Ferrière; il est plus ou moins synonyme d'«école nouvelle», de ses principes et de ses techniques les plus connues (17).

L'utilisation, par les auteurs du Rapport Parent, du terme «école active» comme un synonyme de l'École Nouvelle semble vraisemblable, surtout lorsque l'on examine les éléments définissant les crédos et les fondements de ce discours pédagogique (voir le chapitre III).

15. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, «Rapport Parent. Rapport de la Commission...», t. 2, p. 116.

16. *Ibid.*, p. 88.

17. Hamelin, J.M. et al, «L'éducation dans un Québec...», p. 104.

Comme nous l'avons déjà mentionné (dans le chapitre III), pour les auteurs du Rapport Parent, l'école active, en plus d'être une conception de l'éducation plus appropriée aux nouvelles exigences que l'évolution de la société du Québec a suscitée (depuis la Deuxième Guerre mondiale), est en accord avec leur conception d'un nouvel humanisme. Il semble, pour les membres de la Commission Parent, qu'une pédagogie découlant de l'école active soit la plus efficace pour atteindre la finalité qu'ils ont assignée à l'éducation c'est-à-dire la préparation des enfants à des études subséquentes et à leur vie dans la société de demain.

En ce qui concerne les écoles alternatives pédagogiques, elles s'inspirent

(...) des lignes directrices du Rapport Parent, c'est-à-dire une école plus humaine, une école milieu de vie et entreprise communautaire, et désireuse de les mettre en pratique d'une façon cohérente(...) tranchant différemment le dilemme (la nécessité de partir des besoins de l'enfant et de satisfaire les exigences d'un programme uniforme). Elles choisissent l'enfant plutôt que le programme, lui reconnaissent une réelle compétence pour bâtir son cheminement éducatif et en être le principal agent. Autrement dit, en refusant d'imposer des programmes établis par l'adulte et en fonction des besoins de ce dernier, les écoles alternatives veulent mettre l'enfant dans des situations d'apprentissage où celui-ci déterminera lui-même ce qu'il a envie d'apprendre avec les moyens désirés et selon son rythme propre (18).

18. Dionne, M., Les écoles alternatives, Rimouski: Université du Québec à Rimouski (Département des sciences de l'éducation), 1982, p. 17, (Coll. «L'autre»).

Pour cela, les écoles alternatives pédagogiques proposent une pédagogie du projet qui implique la nécessité d'effectuer un décloisonnement des matières académiques. Leur conception de l'éducation, malgré de nombreux points communs avec celle du Rapport Parent, comporte certaines différences importantes.

En fait, les écoles alternatives pédagogiques « (...) définissent l'éducation comme étant essentiellement un processus par lequel on aide un individu à passer de l'état de dépendance à l'état d'autonomie »¹⁹. C'est pour cette raison que les écoles alternatives pédagogiques veulent

(...) développer l'enfant de façon à ce qu'il devienne l'auteur et le guide de ses apprentissages non seulement à l'intérieur du système scolaire, mais tout au long de sa vie d'adulte. Bref, ces écoles se veulent un milieu de vie où l'enfant apprend à apprendre à être et à vivre (20).

Pour arriver à instaurer un tel modèle pédagogique, les divers intervenants de l'école (les enseignants et les parents) doivent traiter l'enfant « (...) non pas en fonction de son devenir, mais plutôt en fonction de son être actuel (...) »²¹. Contrairement au Rapport Parent, qui proposait de développer

19. Un groupe de parents, « Fondements et objectifs des écoles... »

20. Dionne, M., Op. cit., pp. 17-18.

21. Un groupe de parents, loc. cit..

l'enfant en fonction d'étapes subséquentes et des exigences de la société de demain, les écoles alternatives pédagogiques se préoccupent avant tout de faire vivre à l'enfant sa «vie d'enfant» afin de favoriser son développement intégral qu'elles considèrent, en définitive, comme la meilleure garantie de ses succès futurs.

Au niveau des éléments définissant les fondements, le discours des écoles alternatives pédagogiques partage avec celui du Rapport Parent une conception de l'éducation qui puise ses sources dans les développements de l'École Nouvelle. Mais, comme le Rapport Parent fut publié entre 1963 et 1966 et, que les écoles alternatives pédagogiques sont apparues en 1974, il est vraisemblable que l'on trouve, au niveau des fondements, des différences entre ces deux positions pédagogiques. Ainsi, il faut mentionner que le discours des écoles alternatives pédagogiques se réfère à des travaux et des expériences pédagogiques plus récentes (que l'on pense aux travaux de spécialistes comme Piaget, Rogers, Angers, Faure, Paré, Paquette, etc...). A ces différences de fondements pédagogiques, il est important d'ajouter que le Rapport Parent proposait de favoriser l'instauration, au niveau de l'enseignement élémentaire, d'une pédagogie respectant les principes, l'esprit et les techniques de l'école active car cette conception de l'éducation semblait en accord avec sa conception d'un «Nouvel humanisme». C'est à la lumière d'études sociologiques, démographiques, économiques, pédagogiques portant sur l'évolution de la société du Québec, et des changements qu'ils

prévoient, que les auteurs du Rapport Parent ont proposé, pour l'ensemble du système scolaire, une conception nouvelle de l'humanisme afin de répondre à la nécessité d'instaurer un régime pédagogique qui permettrait aux élèves de se préparer et de s'adapter aux exigences de la société de demain.

Alors que les auteurs du Rapport Parent semblent préoccuper de former des gens adaptés à la société de demain, les écoles alternatives pédagogiques, dans leur «lutte» contre l'uniformisation et l'homogénéisation des individus (par des programmes uniformes et pré-établi), veulent instaurer un pluralisme dans la société qui permettra le respect des différences individuelles et collectives.

Au niveau des éléments définissant l'action, les deux discours pédagogiques privilégient des moyens d'interventions différents pour promouvoir leurs idées. Pour les auteurs du Rapport Parent, il était nécessaire «(...) que l'organisation de l'enseignement élémentaire soit conçue selon l'esprit, les principes et les techniques de l'école active»²². Or, cette nécessité de baser l'enseignement élémentaire sur une approche découlant de l'école active était officiellement reconnue par le «Programme d'études

22. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, «Rapport Parent...», t. 2, p. 116.

des écoles élémentaires» de 1948. Malheureusement, ce principe fut plus ou moins respecté dans l'enseignement élémentaire. Par conséquent, pour favoriser la généralisation de l'utilisation d'une approche pédagogique découlant de l'école active dans l'enseignement élémentaire et à la lumière du peu d'influence que le «Programme d'études des écoles élémentaires» de 1948 semblait avoir eu sur les pratiques pédagogiques, les auteurs du Rapport Parent recommandèrent un ensemble de réformes au niveau des structures pédagogiques, physiques et administratives (une réforme des programmes, de la formation des maîtres, du système des examens, de l'organisation matérielle des classes et des écoles, de l'organisation disciplinaire, etc...).

Pour ce qui est des écoles alternatives pédagogiques, elles s'efforcent de promouvoir et d'appliquer un modèle éducatif (où l'enfant est considéré comme un élément essentiel de l'école) dans lequel les structures pédagogiques et administratives contribuent au développement de leur conception de l'éducation. De plus, elles désirent instaurer et développer, au sein du système d'éducation, un pluralisme scolaire qui permettra aux différences individuelles de coexister et qui respectera mieux celui pouvant exister dans la société québécoise. Pour les artisans de l'école alternative pédagogique,

(...) l'école unique ne pourra jamais être un instrument de promotion collective, ni être réellement démocratique. L'école ne peut servir d'instrument de promotion collective si elle ne peut s'enraciner dans un milieu donné qui soit à dimensions humaines. Elles ne pourra servir

à créer des communautés de vie, refléter le caractère propre de celles-ci et servir à leur promotion collective sans que des groupes de citoyens particuliers entreprennent «collectivement de définir le type de formation à donner dans nos écoles, les modalités pédagogiques qu'ils souhaitent développer ainsi que les valeurs qu'ils entendent privilégier». C'est la raison majeure qui nous amène à accorder tant d'importance au pluralisme scolaire, sans lequel l'école ne pourra jamais être autre chose qu'un instrument d'homogénéisation et de standardisation des individus et des groupes (23).

L'analyse des deux discours pédagogiques, qui a été effectuée précédemment, nous fournit suffisamment d'éléments pour nous permettre d'identifier, si l'on se réfère à la typologie des discours pédagogiques qu'Olivier Reboul a exposée dans son ouvrage intitulé «Le langage de l'éducation», leur nature. Ainsi, on pourrait définir le discours pédagogique du Rapport Parent comme un «discours officiel» étant donné qu'il vise à réformer l'enseignement dispensé dans le système scolaire de façon à l'adapter aux nouvelles exigences de la société. Quant au discours des écoles alternatives pédagogiques, il serait du type «novateur» puisqu'il insiste sur la nécessité de favoriser la coopération, le respect des différences individuelles et collectives, la participation démocratique et de

(...) développer un nouveau modèle éducatif essentiellement et exclusivement centré sur le développement intégral de l'enfant c'est-à-dire un modèle qui accorde

23. Caouette, C.E., «L'école-recherche Jonathan...», p. 10.

une importance égale aux aspects intellectuels, affectifs, social et physique (24).

Suite à l'analyse et à la comparaison de ces deux discours pédagogiques, on peut constater, malgré l'existence de grandes différences au niveau de leurs objectifs, et de ce fait, au niveau des éléments définissant leur réel, leurs crédos, leurs fondements et leur action, qu'ils proposent chacun, pour présider à l'enseignement élémentaire, une conception de l'éducation qui pulse ses sources dans le mouvement de l'École Nouvelle.

24. Un groupe de parents, «Fondements et objectifs des écoles...».

CHAPITRE VI

Réflexions sur l'apparition des écoles alternatives pédagogiques au Québec

L'analyse qui a été effectuée dans les chapitres précédents nous a permis de mettre en évidence les liens pouvant exister, au niveau de l'enseignement élémentaire, entre le discours pédagogique du Rapport Parent et celui tenu par les écoles alternatives pédagogiques (notamment au niveau de la conception de l'éducation). Ces liens sont d'autant plus réels que le Rapport Parent (avec les idées qu'il véhiculait) a contribué à stimuler, au cours des années "60" et au début des années "70", une effervescence pédagogique dans laquelle prédominait le souci de tenir compte des besoins de l'enfant¹ et qui inspirera les artisans des écoles alternatives pédagogiques. Toutefois, il serait téméraire d'attribuer seulement à cette « agitation » pédagogique la naissance de ce type d'école. Cela nous amène à amorcer une réflexion sur les facteurs qui ont contribué, dans les années "60" et "70", à l'apparition des écoles alternatives pédagogiques au Québec. Il faut noter, cependant, que l'identification de ces facteurs constitue une tâche extrêmement délicate. Il est difficile, dans une

1. Que l'on pense aux travaux de pédagogues comme P. Angers, A. Paré, C. Paquette, etc...

étude aussi brève que celle qui suivra (chaque facteur pourrait réclamer un rapport de recherche), d'apprécier l'influence qu'aura exercée réellement chaque élément. C'est au niveau de la recherche de certains de ces éléments que l'analyse des discours, effectuée précédemment, pourra s'avérer utile.

Comme cela a été mentionné auparavant (dans le troisième chapitre de la présente étude), le Rapport Parent proposait des recommandations pour modifier, dans le système scolaire, un ensemble de réalités afin de favoriser une réforme de l'enseignement élémentaire selon la conception de l'éducation qu'il privilégiait soit: l'école active². Or, l'analyse du discours des écoles alternatives pédagogiques nous a permis de constater que ces dernières sont apparues dans les années "70" avec le souci d'offrir, comme leur nom l'indique, une alternative au type d'enseignement (qu'elles disaient encore dominé par un enseignement traditionnel) dispensé dans les écoles élémentaires et qui ne correspondait pas toujours à la conception de l'éducation que le Rapport Parent voulait favoriser par une réforme du système scolaire. Cette constatation mettait en évidence le fait qu'en dépit des efforts faits pour réformer l'enseignement élémentaire

2. Une conception que le «Programme d'études des écoles élémentaires» de 1948 prônait officiellement et qui ne fut pas, selon les auteurs du Rapport Parent, suffisamment respectée.

selon la conception de l'école active, l'enseignement traditionnel semblait encore, au début des années "70", être présent dans les écoles élémentaires du système scolaire.

Étant donné que les écoles alternatives pédagogiques sont nées, entre autres, du souci de combattre la stagnation qui semblait exister, au début des années "70", dans l'enseignement élémentaire, la recherche des causes de cet état pourrait nous permettre de découvrir un certain nombre de facteurs qui auraient pu exercer une influence plus ou moins directe sur la naissance, en 1974, de ce type d'école. Ainsi, on peut appréhender que certains facteurs auront exercé, dans l'apparition des écoles alternatives pédagogiques, une influence directe c'est-à-dire qu'ils auront contribué à mettre en place les conditions favorables (que ce soit par une stagnation de l'enseignement ou par une évolution pédagogique, sociologique, idéologique, philosophique, artistique ou autres) à l'émergence d'un nouveau type d'école alors que pour d'autres facteurs, cette influence sera indirecte (comme les causes de la stagnation de l'enseignement: une réforme déficiente ou trop lente des éléments identifiés par le Rapport Parent comme essentiels à l'évolution de l'enseignement, l'issue et les développements de la réforme scolaire, les priorités gouvernementales, etc...). Cette démarche nous force à nous interroger sur l'issue de la réforme scolaire. Or, comme le «succès» de celle-ci dépendait de la réforme d'un ensemble d'éléments (identifiés par le Rapport Parent), il serait judicieux de

s'interroger sur l'influence que ces derniers auraient pu exercer au niveau de la stagnation décrite précédemment. Parmi les principaux éléments que le Rapport Parent recommandait de modifier, pour permettre d'accomplir la réforme de l'enseignement élémentaire selon l'école active, notons la formation des maîtres, les programmes scolaires, le système des examens, l'organisation matérielle des classes et des écoles, l'organisation disciplinaire et pédagogique.

Ainsi, au niveau de la formation des maîtres, les membres de la Commission Parent constataient que

(...) l'école normale du secteur catholique français ne semble pas avoir donné aux enseignants plus qu'une information théorique et sommaire sur les principes et les méthodes de l'école active. Elle n'a pas fait passer ces principes et ces méthodes dans son propre enseignement. Il faut se rendre compte par ailleurs que nombre d'enseignants du cours élémentaire n'ont d'autre formation intellectuelle et d'autre bagage culturel que ce qu'ils ont pu acquérir durant onze ou douze années de scolarité. Cette insuffisante préparation culturelle et pédagogique, qu'il serait injuste de reprocher aux enseignants eux-mêmes, puisqu'ils se sont conformés à ce qu'on exigeait d'eux, explique la stagnation de notre enseignement élémentaire (3).

Pour ces raisons, les auteurs du Rapport Parent estimaient nécessaire de réformer la formation des maîtres afin qu'ils puissent enseigner, au niveau de l'élémentaire, « (...) selon l'esprit,

3. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, «Rapport Parent...», t. 2, p. 90.

les principes et les techniques de l'école active»⁴. Pour eux, une réforme de l'enseignement devait» (...) commencer par les enseignants et accorder la primauté à leur formation»⁵.

Cela amena les commissaires à proposer que la formation des nouveaux maîtres soit faite à l'université car :

La fonction de transmettre les connaissances dans leur état actuel et de former des spécialistes des diverses disciplines fait, de l'université, la source naturelle où doivent puiser ceux qui auront eux aussi à transmettre les connaissances actuelles à la jeunesse; c'est pourquoi la formation des enseignants doit, en grande partie, appartenir à l'université (...). Cette réforme nous paraît fondamentale; rien de ce que nous proposons, semble-t-il, ne pourra vraiment fonctionner sans cette réforme essentielle (6).

Quant aux enseignants déjà en fonction dans les écoles élémentaires, ils devront se recycler par des stages, des sessions, des cours et d'autres moyens, permettant d'accroître leurs connaissances et habiletés en pédagogie, pour favoriser la réforme de l'enseignement élémentaire.

4. Ibid., p. 116.

5. Ibid., p. 33.

6. Ibid., p. 63.

Bien des efforts furent faits pour améliorer la formation des maîtres⁷ car il importait

(...) non seulement de voir à ce que ceux qui dans le futur en seront les principaux artisans (du système d'enseignement) reçoivent une formation en accord avec ces nouveaux objectifs mais, parallèlement, de rendre possible l'adaptation et l'intégration de ceux qui en font déjà partie (8).

Mais, toutes ces tentatives pour améliorer la formation des maîtres ont-elles produit, avant 1974, les effets escomptés par le Rapport Parent au niveau de la réforme de l'enseignement élémentaire et dans quelle mesure? Il semble que l'on puisse émettre, en guise de réponse, certaines réserves à ce sujet, surtout lorsque l'on se réfère à un article paru en 1974 dans le journal Le Soleil et dans lequel on pouvait lire ceci:

Le perfectionnement et la formation des maîtres, l'une des grandes priorités de la réforme scolaire, restent encore à faire, a déclaré, en fin de semaine, soeur Chislaine Roquet, l'un des membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (rapport Parent), au cours d'un colloque marquant le dixième anniversaire de la publication des travaux de cette commission.

.....
Les lenteurs administratives du gouvernement, le peu d'empressement des universités à s'occuper de la

-
7. On peut parler du «comité de planification de la formation des maîtres» (1965), du règlement No 4 (1966), de la «Direction générale de la formation des maîtres» (1966), de la création de l'Université du Québec (1968), et l'énumération pourrait se poursuivre.
 8. Conseil supérieur de l'éducation, Étude de certains aspects de la formation et du perfectionnement des maîtres de la C.E.C.M., du P.S.B.C.M. et de la Commission Scolaire Régionale de Tardivel. Document de travail, 1969, p. 41.

formation des maîtres et le manque d'intérêt de certains professeurs eux-mêmes font que les recommandations de la Commission Parent sur la formation des maîtres ont encore, aujourd'hui, un caractère d'urgence, a soutenu soeur Roquet (9).

Cette situation, dénoncée par soeur Roquet et par d'autres intervenants du milieu de l'éducation, aurait-elle favorisé la réforme de l'enseignement élémentaire selon l'école active ou, au contraire, aurait-elle contribué à la stagnation de l'enseignement élémentaire et, de ce fait, exercé une influence plus ou moins directe sur l'apparition des écoles alternatives pédagogiques au Québec?

En est-il de même pour les autres éléments que le Rapport Parent recommandait de réformer? Cela pourrait être possible mais, on ne peut l'affirmer avec certitude sans recourir à des études plus détaillées de l'évolution des programmes scolaires, de l'organisation disciplinaire et pédagogique (nombre d'élèves par enseignants, les horaires, le service du maître, le régime pédagogique, etc...), de l'aménagement ainsi que de l'organisation matérielle des écoles et des classes, du système des examens. Pour ce qui est de ce dernier élément, le cas est un peu particulier et exigerait une réflexion, parallèlement à celles sur les réformes réclamées par le Rapport Parent, sur l'influence et le

9. Gagnon, D., «La formation des maîtres revêt toujours un caractère d'urgence», Le Soleil, 21 octobre 1974, p. A 10.

rôle que le mouvement syndical (notamment avec ses revendications pour améliorer les conditions de travail des enseignants) a joué au niveau de l'évolution de l'enseignement élémentaire et des pratiques pédagogiques. En effet, le problème du système des examens semblait en dissimuler un autre soit: l'évaluation du rendement des enseignants. Comme les auteurs du Rapport Parent le soulignaient:

Ce qui a le plus contribué à figer l'école élémentaire dans la formule traditionnelle en dépit de la proclamation de l'école active par le programme officiel (de 1948), c'est un régime excessif d'examens et de contrôles. Ces examens trop nombreux ne servaient pas seulement à mesurer le rendement des élèves; mais du rendement des élèves aux examens, on déduisait quasi automatiquement un jugement sur la qualité du maître, dont dépendaient ses chances de réengagement (...). Il est résulté de ce régime un enseignement livresque dominé par le souci de l'examen et par la crainte du seigneur. Le maître s'est attaché à la lettre du programme plutôt qu'à l'esprit (10).

Les propos tenus précédemment nous permettent d'appréhender la complexité et la difficulté d'apprécier, tant pour la formation des maîtres, le système des examens ou les autres éléments que les auteurs du Rapport Parent proposaient de modifier, l'influence qu'ils auraient pu exercer sur l'évolution ou la stagnation de l'enseignement élémentaire et, par conséquent, dans l'apparition des écoles alternatives pédagogiques (qui sont

10. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, «Rapport Parent...», t. 2, p. 94.

apparues avec le souci de combattre la stagnation de l'enseignement élémentaire).

Suite à ces considérations, il faudrait s'interroger sur l'influence que le Rapport Parent a exercé sur les principaux intervenants du milieu de l'éducation (M.E.Q., administrateurs, enseignants, syndicats d'enseignants, etc...). Ce rapport a-t-il incité ces principaux intervenants à prendre des mesures pour effectuer une réforme scolaire? Ces intervenants ont-ils tenu compte, dans leurs efforts réformistes, des propos et des recommandations du Rapport Parent ou, au contraire, les ont-ils plus ou moins négligés? Tant de questions auxquelles nous ne pouvons pas répondre avec certitude sans amorcer une recherche plus détaillée qui dépasserait les cadres définis par les objectifs de la présente étude. Toutefois, on doit se rappeler que le Rapport Parent est le résultat d'une enquête menée par une Commission royale d'enquête (un type de commission qui n'a que des pouvoirs consultatifs) dont le but vise principalement à « (...) aider l'exécutif (le gouvernement) à préparer l'opinion publique à une politique qu'elle croit désirable. » ⁽¹¹⁾

11. Sabourin, L., Le système politique du Canada. Institutions fédérales et québécoises, Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1970, p. 381.

Ce rappel de la fonction de la Commission Parent pourrait nous permettre de supposer que les divers intervenants du milieu de l'éducation (notamment le gouvernement) ont, selon les circonstances et leurs priorités, pu tenir plus ou moins compte des propos du Rapport Parent dans leurs actions réformistes. Cela nous amène à considérer un autre élément qui aurait joué un rôle dans le déroulement de la réforme scolaire soit: l'alternance des gouvernements et inévitablement, des priorités gouvernementales (notamment dans le domaine de l'éducation) puisqu'elles dépendaient autant du discours (contenant assurément un projet de société) tenu par chaque parti politique au pouvoir que des «conjonctures» (tant politique, économique, sociale, culturelle ou autres) dans lesquelles ces formations exerçaient le pouvoir.

Tous les éléments mentionnés précédemment, en exerçant une influence sur le déroulement de la réforme scolaire que tant de gens avaient réclamée, auraient pu contribuer plus ou moins directement à l'apparition des conditions propices à la contestation de l'enseignement dispensé, au début des années "70", dans les écoles élémentaires et à la naissance des premières écoles alternatives pédagogiques. Mais, ils ne pourraient expliquer entièrement les origines et les aspirations de ces écoles. Cela est d'autant plus vraisemblable lorsque l'on constate que le discours des écoles alternatives pédagogiques comporte certaines particularités et

aspirations¹² plus ou moins communes à celles de divers courants de pensée et phénomènes qui ont surgis, au cours des années "60" et "70", au Québec et ailleurs.

Il faut se rappeler qu'avec l'élection des libéraux de Jean Lesage en 1960, coïncide le début d'une ère de changements (au niveau politique, social, culturel, économique, etc...) qui se caractérisait tant par la rapidité de ceux-ci que par l'apparition d'une nouvelle idéologie (une idéologie du changement). Celle-ci permettait aux «Québécois» de sortir d'une période de stagnation sociale et de silence (parfois troublée par les actions de quelques individus comme Laurendeau, Borduas et autres) par l'essor d'un pluralisme culturel et politique. Au cours de la Révolution tranquille (1960-1966) et dans les années qui suivirent, «De nouveaux groupes de pressions s'affirment et viennent participer aux débats affectant la vie de leurs groupes et de la société en général»¹³. Les citoyens pourront, à partir des années "60", exprimer leurs idées, revendiquer pour l'amélioration de leurs conditions de vie et la réalisation de leurs idéaux sans risquer de se faire museler,

12. Les écoles alternatives pédagogiques veulent, entre autres: que l'école soit une entreprise communautaire; le développement d'un nouveau type d'individu et, par conséquent, une transformation de la société, etc...

13. Hamelin, J., «Histoire du Québec...», p. 496.

comme dans les années antérieures à la Révolution tranquille, par les diverses autorités.

Ce climat avait permis le développement, au Québec, de divers courants de pensée, de mouvements et de phénomènes qui, en contestant certains éléments de la société, visaient à l'amélioration et à la transformation de cette dernière. On pourrait considérer ces «événements» comme plus ou moins liés au phénomène de la «Contre-culture» dans la mesure où l'on considère qu'il

(...) n'y a pas, aujourd'hui, de mouvement culturel le moins vivement qui ne soit plus ou moins contre-culturel. C'est qu'on sent bien qu'il ne s'agit plus d'améliorer une situation essentiellement correcte, mais de lutter contre des attitudes ou des visions du réel que l'on considère comme responsables de nos maux, c'est-à-dire contre d'autres mouvements culturels (14).

Que ce soit le nationalisme québécois (qui, dans les années "60", prend la relève d'un nationalisme canadien-français qui négligeait la notion de territorialité au profit de la religion car, un canadien-français se définissait essentiellement par sa langue et sa religion), le mouvement syndical, les contestations étudiantes, la montée du socialisme, le mouvement de libération de la femme, l'essor des religions orientales, les nouvelles écoles de pensée (tant au niveau des arts, de la culture, de la philosophie

14. Lane, G., L'urgence du présent. Essai sur la culture et la contre-culture, Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 1973, p. 21.

ou de l'éducation), le phénomène des communes, les hippies, la libération sexuelle, les jeans, les cheveux longs, les mouvements écologiques, la musique rock, le retour à la nature et l'énumération pourrait se poursuivre, tous ces «événements»

(...) ont en commun (...) une attitude similaire à l'égard de la vie et de la politique: élan vital, désir de l'expérience concrète, maintien de l'individualité en même temps que recherche de liens communautaires, refus du système, de ses valeurs officielles, de l'intégration culturelle ou ethnique qu'il propose (15).

Ces considérations nous amènent à formuler quelques questions quant à l'influence des phénomènes contre-culturels sur l'apparition des écoles alternatives pédagogiques. Existe-t-il des liens entre le mouvement des écoles alternatives pédagogiques et les phénomènes contre-culturels? Ces derniers ont-ils exercé une influence au niveau de l'apparition des écoles alternatives pédagogiques? Dans l'affirmative, quels sont ces phénomènes et de quelle manière leur influence s'est-elle manifestée? Le mouvement des écoles alternatives pédagogiques pourrait-il être considéré comme un phénomène contre-culturel ou constitue-t-il seulement la manifestation d'un effort pour poursuivre l'œuvre amorcée par le Rapport Parent soit: réformer l'enseignement élémentaire de façon à permettre le développement intégral de l'enfant et le respect des différences individuelles? L'étude des phénomènes contre-

15. Rochon, G., Politique et contre-culture, Québec: Édition Hurtubise HMH, 1979, p. 22. (Coll. «Science politique»).

culturels du Québec pourrait-elle améliorer notre compréhension des éléments ayant contribué à l'apparition des écoles alternatives pédagogiques? Il semble que l'on puisse répondre par un oui à cette dernière question car:

La contre-culture est l'expression contemporaine d'un refus critique apparu en même temps que la civilisation scientifique, technique, industrielle dont il n'a l'un ou l'autre des fondements et qui, avec des périodes de pointes et de déclin, s'est maintenu jusqu'à nos jours. Aujourd'hui, ce refus s'affirme sous trois formes: culte égotiste de la personne (courant existentiel), désir de renversement immédiat du système (courant activiste), volonté d'épanouissement de sa culture dans des structures propres (courant nationalitaire).

Les antécédents qu'on trouve à la contre-culture ne sont pas des traits fortuits ou des coïncidences amusantes mais, au contraire, les signes de la présence permanente d'un rejet de l'organisation sociale issus de l'industrialisation et qui s'est exprimé depuis 1964 avec une force nouvelle dont on ne trouve pas de trace dans le passé (16).

Il est bien évident qu'une étude d'une telle ampleur dépasserait les cadres fixés par les objectifs de la présente recherche. Toutefois, l'analyse effectuée précédemment, bien qu'elle soit brève, a permis, nous l'espérons, de mettre en évidence la complexité du phénomène des écoles alternatives pédagogiques et de leurs origines ainsi que les difficultés reliées à l'identification des facteurs qui auraient pu exercer une influence dans l'apparition de ce type d'école.

16. Ibid., pp. 24-25.

CONCLUSION

Le présent document est le fruit d'efforts visant à la réalisation d'un projet de recherche élaboré dans le cadre de mes études de deuxième cycle à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette étude constitue une tentative pour amorcer une réflexion qui s'inscrit dans une démarche visant à mieux connaître et comprendre le phénomène des écoles alternatives pédagogiques.

Cette recherche nous aura, aussi, permis, en améliorant nos connaissances au niveau des propos véhiculés par le discours pédagogiques du Rapport Parent et celui des écoles alternatives pédagogiques, de constater l'existence de liens entre ces deux positions. En effet, ils préconisaient chacun, pour présider à l'enseignement élémentaire, une conception de l'éducation qui, malgré certaines différences (attribuable en partie aux objectifs et la nature des deux discours pédagogiques), puisait ses sources dans le mouvement de l'École Nouvelle. Étant donné ces liens et comme le Rapport Parent constituait un élément important dans l'évolution du monde de l'éducation au Québec, nous avons supposé que ce document (qui proposait une réforme de l'enseignement élémentaire selon l'école active) et les actions réformistes qu'il avait suscitées, auraient pu exercer une influence dans l'apparition des écoles alternatives pédagogiques.

C'est ainsi que l'on a amorcé une réflexion sur les facteurs qui auraient pu favoriser la naissance des écoles alternatives pédagogiques. Cette démarche, avec les interrogations qu'elle aura engendrées quant au phénomène des écoles alternatives pédagogiques aura permis, nous l'espérons, de jeter un peu plus de lumière sur les origines de ce type d'école et de favoriser une meilleure compréhension de certains aspects de l'évolution du monde de l'éducation du Québec. Par ailleurs, il faut espérer que la présente étude, de par les questions qu'elle aura soulevées, suscitera d'autres travaux dans le domaine de l'éducation (notamment sur le phénomène des écoles alternatives).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANGENOT, P.

1983 « Révolution tranquille, copernicienne, dialectique en éducation. Positions préliminaires pour une analyse discursive », Monographies des Sciences de l'éducation, Vol. II, No 2.

1984 « La formation fondamentale. Observations préliminaires pour l'analyse d'un discours », Monographies des Sciences de l'éducation, Vol. III, No 4.

1985(a) Des écoles alternatives au Québec. Courants pédagogiques et philosophie de l'éducation. Recueil thématique, No 1, Trois-Rivières: EDIPEQ.

1985(b) « Le mouvement des écoles alternatives du Québec. Questions de recherche », Monographie des Sciences de l'éducation, Vol. IV, No 2.

1986 Des réformes scolaires au Québec 1801-1972. Courants pédagogiques et philosophique de l'éducation. Recueil thématique, Vol. I, No 2, Trois-Rivières, EDIPEQ.

ANGERS, P.

1970 « La révolution culturelle et l'éducation », Relations, No juillet-août, pp. 195-201.

ANGERS, P. et al

1985 « Dossier: Innover à l'école », Relations, No septembre, pp. 217-231.

ARNAUD, A., P. NICOLE

1970 La logique ou l'art de penser, Paris, Flammarion, (Coll. « Science de l'Homme »).

AUDET, L.-P.

1969 Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969. Leçon inaugurale, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

1971 Histoire de l'enseignement au Québec 1608-1971, 2 t., Montréal: Holt, Rinehart et Winston Ltée.

AUDET, L.-P., A. CAUTHIER

1967 Le système scolaire du Québec. organisation et fonctionnement, Montréal: Librairie Beauchemin Limitée.

BÉLANGER, M.

1976 «L'éducation américaine et nous», Pédagogie ouverte, Vol. 1, No 3, Les Editions NHP.

BÉLANGER, P.-W., G. ROCHER

1975 Ecole et société au Québec. Eléments d'une sociologie de l'éducation, 2 t., Montréal: Hurtubise HMH.

BÉLANGER, P.-W. et al

1968 L'école pour tous. Etudes critiques de la réforme scolaire, Montréal: Librairie Beauchemin Limitée.

BELLENGER, L.

1980 L'argumentation: connaissance du problème, applications pratiques, Paris: Entreprise Moderne d'Édition.

BERGERON, G.

1976 Le Canada français après deux siècles de patience, Paris: Seuil.

BERTRAND, Y., P. VALOIS

1982 Les options en éducation, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

BLOCH, M.-A.

1978 Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement, Paris: Presses universitaires de France.

BORDUAS, P.-E.

1948-1949 Refus global & Projections libérantes, Montréal: Les Editions Parti pris, (1977).

BOUCHARD, M., P. ETIENNE, G. ISABELLE

1981 Le système scolaire du Québec, t. 1, 2 et 3, Montréal: Guérin, (Coll. «Dossiers universitaires»).

BRISSONNET, M.

1976 «Les fondements philosophiques de la Contre-culture», Chroniques, Nos 18-19, juin/juillet, pp. 11-37.

BRUNET, J.-P.

1983 Description d'organisations pédagogiques innovatrices, Association des Commissions scolaires de la région de Montréal, No 5, (Série «Notre école»).

CAOQUETTE, C.E.

1980 L'école-recherche Jonathan. Un projet éducatif particulier, (dans la série «Études et documents»), Québec: Éditeur officiel du Québec, (Coll. «Commissions scolaires»).

CAOQUETTE, C.E.

- 1986 «La qualité de l'éducation. La qualité du développement humain: contradictions internes et recherches-actions», Revue de la Fédération québécoise des Directeurs d'école, No 2, No janvier, pp. 8-11.

CHAMPAGNE-GILBERT, M.

- 1983 Bâtir ou détruire le Québec, Montréal: Primeur.

CHARLOT, B.

- 1977 La mystification pédagogique, réalité sociale et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation, Paris: Payot.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC

- 1978 Pour poursuivre la réflexion sur l'éducation. Mémoire sur le Livre Vert de l'enseignement primaire et secondaire au Québec, Québec: Centrale de l'Enseignement du Québec.

CLOUTIER, R. et al

- 1983 Analyse sociale de l'éducation, Montréal: Boréal Express.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

- 1965 Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 5 t., Montréal: Fides.

CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

- 1959 Programme d'études des écoles élémentaires, Québec: Éditeur officiel du Québec.

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX

- 1974 Le système scolaire en question: document de travail, Confédération des Syndicats Nationaux.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

- 1968 Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur une politique de formation des maîtres, Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.

- 1969 Études de certains aspects de la formation et du perfectionnement des maîtres de la C.E.C.M., du P.S.B.G.M. et de la Commission Scolaire Régionale de Tardivel. Document de travail, Conseil supérieur de l'éducation.

- 1971 L'activité éducative. Rapport annuel 1969-1970, Éditeur officiel du Québec.

1975 Voies et impasses, Montréal: Fides.

1985 Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation)

1976 Écoles de demain, Montréal: H.M.H.

1979 «Formation des enseignants. Problématique-orientations-perspectives», Les cahiers du C.O.P.I.E., No 1.

CORPORATION DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC

1967 La crise scolaire au Québec, Québec: Imprimerie La-flamme.

1972 L'école au service de la classe dominante, Dossier adopté au XXIII^e Congrès de la C.E.Q.

CRESPO, M., C. LESSARD

1985 Éducation en milieu urbain, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

(DESBIENS, J.-P.)

1960 Les insolences du Frère Untel, Montréal: Les Éditions de l'Homme.

DE GRANPRÉ, M.

1963 Pour un ministère de l'éducation vraiment moderne. Analyse du Bill 60 et de la première partie du Rapport de la Commission Parent, No 25, Montréal: Fédération des Collèges classiques, (Coll. «Document»).

DIONNE, M.

1982 Les écoles alternatives, Rimouski: Université du Québec à Rimouski (Département des Sciences de l'éducation), (Coll. «L'autre»).

DIONNE, M, C. THÉBERGE

1982 «Une école, des écoles», L'Axe, No octobre, pp. 18-23.

DUMONT, F.

1971 «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain», Action pédagogique, No 17, pp. 49-61.

ÉDUCATION DU QUÉBEC

1980 «Une histoire de l'éducation au Québec», Vol. II, No 1.

FAURE, E.

1972 Apprendre à être, Paris: Fayard, (Coll. «Le monde sans frontières»).

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC

1972 Le syndicalisme, Ste-Foy: Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec.

1984 Innovation en éducation, Acte du 33e congrès.

FOURNIER, M.

1986 L'entrée dans la modernité - Science, culture et société au Québec, Montréal: Éditions Saint-Martin.

GÉLINAS, L.-G.

1976 L'enseignement polyvalent: pivot de la réforme scolaire de 1964 au Québec au niveau secondaire, Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Fribourg (Suisse)

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

1969 Organisation de la formation des maîtres pour 1969-70, Québec: Ministère de l'Éducation.

1971 Situation de la formation des maîtres au Québec en 1970-71: document d'information, Québec: Ministère de l'Éducation.

1976 L'innovation en milieu scolaire: quelques analyses, Québec: Ministère de l'éducation.

1977 Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, Québec: Éditeur officiel du Québec.

1979 L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, Québec: Éditeur officiel du Québec.

GOUREAUX, G.

1975 Autopsie de l'école catholique, Paris: Éditions du Cerf.

GROUPE DE RECHERCHE «LA MAÎTRESSE D'ÉCOLE»

1977-1978 «Le système d'écoles alternatives au Québec», L'Alliance, Vol. 15, Nos 5, 6 et 7.

HAMELIN, L.E.

1982 Initiation à la critique historique, Paris: Ed. Serge Fleury.

- HAMELIN, J.
1977 Histoire du Québec, Montréal: Éditions France-Amérique.
- HAMELIN, J. et al
1979 L'homme historien, St-Hyacinthe: EDISEM, (Coll. «Méthodes des sciences humaines»).
- HAMELIN, J.M. et al
1966 L'éducation dans un Québec en évolution, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- KESSLER, A.
1964 La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/Ecole Nouvelle, Vol. 5, Fribourg (Suisse): Éditions Universitaires Fribourg, (Coll. «Travaux de psychologie, pédagogie et orthopédagogie»).
- LADRIÈRE, J.
1984 L'articulation du sens, Paris: Éditions du Cerf.
- LANE, G.
1973 L'urgence du présent. Essai sur la culture et la contre-culture, Montréal: Les Presses de l'université du Québec.
- LAZURE, J.
1971 La jeunesse du Québec en révolution. Essai d'interprétation, Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- LE G.O.E.L.A.N.D. INC.
1983 Statuts et règlements du G.O.E.L.A.N.D., Statuts et règlements adoptés le 1er octobre 1983 par l'Assemblée Générale et le C.A.
- LE RIMOUSKOIS
1981
- LE SOLEIL
1964-1974
- LEBEL, M.
1965 Le Rapport Parent: réflexion sur les 2e et 3e volumes, Québec: Imprimerie franciscaine missionnaire.
- LEMIEUX, A. et al
1983 Courants éducatifs contemporains, Montréal: Éditions Ville-Marie.

- LÉVESQUE, M.
1979 L'égalité des chances en éducation, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- MARROU, H.I.
1975 De la connaissance historique, Paris: Seuil, (Coll. «Point-Histoire»).
- MONIÈRE, D.
1977 Le développement des idéologies au Québec; des origines à nos jours, Montréal: Québec/Amérique.
- MOORE, M.-F.
1974 «Mainmise: Version québécoise de la Contre-culture», Recherches sociographiques, Vol. XV, Nos 2-3, pp. 363-381.
- NAUD, A.
1965 Le rapport Parent et l'humanisme nouveau, Montréal: Fides, (Coll. «Présence»).
- NOLAN, R.R., T.E. DEAL
1978 Alternatives schools: Ideologies, realities, guidelines, Chicago: Nelson-Hall.
- OLÉRON, P.
1983 L'argumentation, Paris: Les Presses Universitaires de France.
- PALMÉRO, J.
1958 Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris: SUDEL.
- PAQUETTE, C.
1975 «La pédagogie ouverte: rétrospective et prospective», Pédagogie ouverte, Vol. I, No 1, Les Éditions NHP, pp. 2-10.
1976 Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Victoriaville: Éditions NHP.
- PARÉ, A.
1977 Créativité et pédagogie ouverte, 3 Vol., Ville de Laval: Éditions NHP.
- PERELMAN, C., L. OLBRECHTS-TYTECA
1958 La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation, t. I et II, Paris: Les Presses Universitaires de France.

PROSPECTIVES (Revue d'information et de recherche en éducation)

1969-1979 Vol. 5-15

REBOUL, O.

1977 L'endoctrinement, Paris: Les Presses Universitaires de France.

1980 Langage et idéologie, Paris: Les Presses Universitaires de France.

1984 Le langage de l'éducation, Paris: Les Presses Universitaires de France.

ROCHER, G.

1969 Introduction à la sociologie générale, 2 t., Ville La Salle: Hurtubise HMH.

ROCHER, G.

1973 Le Québec en mutation, Montréal: Hurtubise HMH.

ROCHON, G.

1979 Politique et Contre-culture, Ville La Salle: Hurtubise HMH.

ROZAK, T.

1970 Vers une Contre-culture, Paris: Stock.

SABOURIN, L.

1970 Le système politique du Canada. Institutions fédérales et québécoises, Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

SEGUIN, J. et al

1981 Politique et règlements régissant le rapport de recherche, (Maîtrise en éducation), Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

SELLTIZ, C. et al

1951 Les méthodes de recherche en sciences sociales, Montréal: Holt, Rinehart et Winston, (1977).

SIMON, M.

1978 Comprendre les idéologies, Lyon: Chronique Sociale de France.